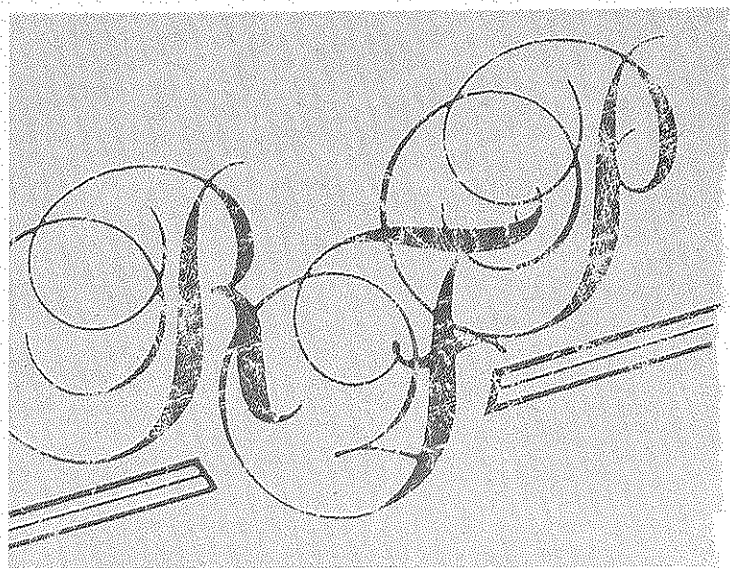


N° 104 - JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE 1993



REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

I N S T I T U T   N A T I O N A L   D E   R E C H E R C H E   P E D A G O G I Q U E

---

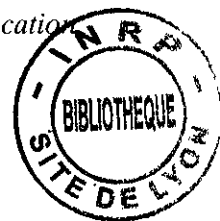
**COMITÉ DE RÉDACTION :** Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche, C.N.R.S.. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris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

**N.D.L.R. —** Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ (1).46.34.90.78.

---

# REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

*Toute culture véritable est  
prospective. Elle n'est point  
la stérile évocation des  
choses mortes, mais la  
découverte d'un élan  
créateur qui se transmet à  
travers les générations et  
qui, à la fois réchauffe et  
éclaire. C'est ce feu,  
d'abord, que l'Education  
doit entretenir.*



**Gaston Berger**

*"L'Homme moderne et son  
éducation."*



## ARTICLES

### Sociologie de l'éducation

- Philippe Perrenoud* – Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique p. 5
- Bernard Lahire* – Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes p. 17
- Yves Careil* – Radioscopie des instituteurs exerçant dans les écoles primaires des cités HLM de l'agglomération nantaise p. 27
- Alain Manigand* – La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche p. 41
- Michel Éliard* – Sociologie et éducation. De Condorcet à Durkheim p. 55
- Roger Sue* – La sociologie des temps sociaux : une voie de recherche en éducation p. 61

\*\*

- Silvia Parrat-Dayana* – La réception de l'œuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930 p. 73

### NOTE DE SYNTHÈSE

- Régine Sirota* – Le métier d'élève p. 85

### NOTES CRITIQUES

#### Débat autour d'un livre :

- J.-L. Derouet* – École et justice (R. Ballion et J.-C. Forquin) p. 109

#### Notes critiques :

- A. Bireaud* – Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur (A. Coulon) p. 113
- J.-F. Chosson* – Pratiques de l'entraînement mental (A. Pain) p. 114
- L. Demailly* – Le Collège (J.-L. Derouet) p. 116
- M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten* – Sociologie de l'école (J.-C. Forquin) p. 117
- J. Gateaux-Mennecier* – La débilité légère, une construction idéologique (M. Vial) p. 119
- M. Hulin* – Le mirage et la nécessité (E. Saltiel) p. 120
- R. Kohn et P. Nègre* – Les voies de l'observation, repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines (M. Bataille) p. 122
- D. Lapeyronnie et J.-L. Marie* – Campus blues (J. Lamoure) p. 125
- P. Meirieu et M. Develay* – Émile, reviens vite... Ils sont devenus fous (D. Hameline) p. 127

### COMPTE RENDU DE COLLOQUE

p. 131



# Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique

Philippe Perrenoud

---

*Les systèmes éducatifs ne cessent de remettre sur le métier les programmes et les démarches d'enseignement des diverses disciplines, pour leur donner une plus grande efficacité tout en les adaptant à l'évolution des connaissances. Les rénovations didactiques touchent indissociablement aux contenus et aux méthodes, à la nature des connaissances et des savoir-faire, mais aussi à leur mode de construction, par exemple à travers la recherche, l'observation, la communication, les projets. Ces rénovations sont conçues à large échelle et ignorent les **établissements scolaires**, feignant de s'adresser à des enseignants isolés. Pourtant, le fonctionnement des établissements peut moduler cet **individualisme didactique**, contribuer à dynamiser les rénovations ou au contraire à les paralyser. La sociologie des établissements (Derouet, 1985, 1988, 1992) éclaire une partie des processus. Il reste à construire l'articulation avec la sociologie du curriculum et de la transposition didactique d'une part, la psychosociologie de l'innovation scolaire de l'autre. En ce sens, le présent essai n'est qu'un repérage\*.*

---

**I**l y a **rénovation didactique** lorsqu'on modernise les contenus et les méthodes d'une discipline scolaire ; on réécrit alors les programmes, on propose des guides méthodologiques et des moyens d'enseignement correspondant à ces nouvelles orientations, on informe et on forme les maîtres. La rénovation de l'enseignement du français ne diffère pas, sous cet angle, de l'introduction des « mathématiques modernes » ou de la modernisation de l'enseignement des langues étrangères. En sciences, histoire, géographie, expression artistique, les rénovations suivent des courants moins généraux, mais le phénomène est semblable. Il s'agit bien sûr toujours d'une **utopie** (Bronckart & Schneuwly, 1991 ; Perrenoud, 1991), mais d'une

utopie qui se présente dans un premier temps comme indispensable et réalisable à condition que les enseignants soient « à la hauteur ».

Il n'y a pas de rénovation sans **pouvoir didactique**, sans autorité habilitée à affirmer que les contenus et les méthodes doivent changer, qu'on ne pourra demain enseigner comme hier le français, la mathématique ou toute autre discipline. Ce pouvoir existe, en principe, en matière d'objectifs et de contenus : des textes officiels — programmes ou plans d'études — définissent **ce, qu'il faut enseigner**, la partie la plus formelle du **curriculum formel** (Perrenoud, 1984, 1993). En réalité, ce sont les manuels et les moyens d'enseigne-

ment officiels qui donnent aux plans d'études leur poids réel. Ces moyens ont été conçus et réalisés par des professeurs chevronnés, des inspecteurs ou des spécialistes connaissant les programmes et qui ont souvent participé à leur élaboration. Ils sont mis à la disposition des professeurs par l'autorité scolaire, qui les invite à en user ou même les impose comme les seuls moyens légitimes. Ils passent pour une incarnation autorisée du programme : si l'on trouve son explicitation sous *formes de textes, exercices, leçons-types, fiches*, pourquoi retourner aux formulations officielles ?

C'est dans le domaine des méthodes que le pouvoir didactique est le plus évanescent, surtout dans l'enseignement secondaire. Certes, les objectifs nouveaux induisent certaines démarches : comment développer une compétence de communication ou d'observation sans instaurer en classe des situations de communication ou d'observation ? Certes, les moyens d'enseignement véhiculent eux aussi des démarches didactiques directement applicables ou dont les maîtres peuvent s'inspirer. Il reste que les professeurs de l'enseignement secondaire revendiquent traditionnellement une assez large autonomie quant à leur façon d'enseigner, autonomie qui n'est pas niée par les textes et que l'autorité scolaire se garde de leur contester ouvertement.

Du coup, une rénovation didactique prend une allure moins innocente : elle représente **une tentative, parfois avouée, parfois plus subtile, d'influencer les pratiques pédagogiques**. Un acteur central cherche à (re)prendre le contrôle de ce qui se passe dans les classes, à imposer une orthodoxie aux démarches didactiques des enseignants chargés de faire passer le même programme. Cet acteur varie selon les structures scolaires et les rénovations. C'est parfois l'autorité scolaire elle-même, parfois une instance qu'elle mandate : un service de didactique, un département universitaire, une commission, le ou les auteurs d'une méthodologie, quelques professeurs désignés ou élus comme responsables d'une discipline. La nature de cet acteur n'est pas sans incidence sur sa crédibilité et son influence : plus il est proche du terrain et des maîtres, plus on peut s'attendre à un certain **réalisme** de la rénovation et à une certaine **adhésion** du corps enseignant. Reste qu'à un moment donné, quel qu'il soit, l'acteur qui s'identifie à la rénovation se retrouve en train de conseiller, voire de prescrire, des pratiques rénovées, conformes à la lettre et à l'esprit du nou-

veau plan d'études et des nouvelles démarches d'enseignement ou d'apprentissage. Sa stratégie consiste alors à **faire connaître et respecter cette nouvelle orthodoxie**, en s'appuyant sur diverses **ressources** : formation, information, incitation, obligation, animation, soutien, mise à disposition de moyens d'enseignement ou d'évaluation.

Peut-on imaginer une rénovation didactique conçue et défendue à l'échelle d'un seul établissement ? Sans doute, mais cela semble assez rare, soit parce que l'autonomie didactique **formellement** conférée aux établissements secondaires est assez faible, soit parce que ce n'est pas l'enjeu principal des directions et des leaders d'opinion dans ces établissements. A cette échelle, on s'intéressera davantage à la sélection, aux structures d'appui, au fonctionnement de l'école, à son insertion dans le quartier, aux phénomènes de délinquance, de violence, de racisme ou à la pédagogie au sens large. La didactique des disciplines semble venir d'ailleurs. Elle trouve son origine et sa légitimité à l'échelle du système scolaire régional ou national : les directions d'établissements, les « répondants méthodologiques », les « chefs de files », les « représentants de bâtiments » sont des relais d'une structure faitière qui couvre l'ensemble des établissements de même nature, censés enseigner les mêmes programmes. La rénovation est alors proposée ou imposée à un ensemble d'établissements. Ou, plus exactement, aux enseignants en charge d'une discipline qui se trouvent dispersés dans ces établissements. Elle s'inscrit alors dans un fonctionnement très caractéristique de l'enseignement secondaire, que je nommerai **individualisme didactique**.

## L'INDIVIDUALISME DIDACTIQUE, MODÈLE DOMINANT

Que se passe-t-il aujourd'hui ? On parle de plus en plus d'équipes pédagogiques ou de projets d'établissement, mais l'individualisme reste la règle : l'enseignant secondaire est engagé par un chef d'établissement ou un directeur du personnel à l'échelon supérieur. Il vient compléter le personnel d'un établissement en fonction des cours à assurer. Son contrat le lie non à ses collègues, mais à l'administration scolaire : c'est à elle qu'il **rend des comptes** ; c'est elle qui a un droit de regard sur les résultats de ses élèves à divers examens ou épreuves standardisées, elle qui



décide de son horaire, de son affectation à tel degré ou telle filière, de la taille et de la composition des classes dont il aura la charge ; elle qui désigne les enseignants affectés à telle classe, sans se soucier de former une équipe pédagogique ; elle encore qui attribue des locaux et des moyens ; elle enfin qui veille en principe au respect des programmes, à l'usage des manuels officiels, à la mise en œuvre des méthodes réputées orthodoxes.

Selon les systèmes scolaires, et à l'intérieur de chacun, selon les établissements, les modalités de l'individualisme didactique peuvent varier, des plus bureaucratiques aux plus familiales, des plus anomiques aux plus négociées. Parfois, les établissements ont une large autonomie de gestion, dans d'autres cas ce sont des inspections régionales ou des services ministériels qui se chargent de suivre les carrières des enseignants et de contrôler leur travail, de plus loin encore. Même lorsqu'il existe des instances de concertation au sein de l'établissement, une conférence des maîtres par exemple, on n'y traite que de problèmes généraux : **ce que font les uns et les autres ne regarde pas leurs collègues**, même s'ils enseignent dans la même classe ou exercent dans la même discipline, sauf en cas d'abus manifestes, de nature à mettre en crise le fonctionnement de la classe ou à discréditer la corporation. Pour le reste, c'est l'affaire de la direction de l'établissement, de l'inspection, voire de services administratifs plus lointains.

Dans un hôpital ou un dispositif médico-pédagogique, les interlocuteurs de l'administration sont parfois des équipes ou des services, avec ou sans structure hiérarchique forte. Dans l'enseignement secondaire, entre la direction ou l'inspection et chaque professeur, **il n'y a pas de structures fortes**. Même lorsque les enseignants forment une équipe pédagogique, elle ne devient pas un interlocuteur obligé pour tout ce qui concerne les professeurs qui en font partie. Certes, une équipe pédagogique avec un statut reconnu et une vocation didactique affirmée peut, de fait, se sentir responsable des pratiques de ses membres et intervenir dans leurs démêlés avec l'administration, mais 1) c'est un cas de figure assez rare, 2) ce n'est pas prévu par les textes. Quant aux groupes de professeurs enseignant la même discipline à l'intérieur d'un établissement ou d'un ensemble plus vaste, ce sont plutôt des instances de concertation ou d'information, qui n'ont pas la

responsabilité des pratiques de leurs membres pris individuellement.

L'individualisme didactique a pour conséquence majeure, d'un point de vue sociologique, d'**enfermer** la dynamique des rénovations dans la logique des rapports entre professeurs et direction ou inspection, selon que le système éducatif confère à l'une ou à l'autre le pouvoir et la charge de contrôler les pratiques pédagogiques. En soi, cela n'exclut nullement que les établissements jouent un rôle important dans une rénovation didactique. S'il n'en va ordinairement pas ainsi, c'est en fonction d'un deuxième élément qu'il faut maintenant expliciter : la très large **autonomie** reconnue, *de jure* ou *de facto*, aux enseignants secondaires.

Dans ce sens, l'individualisme didactique ne désigne pas seulement le fait que, face à la direction ou à l'inspection, il y a d'abord des individus. Il signifie aussi que chacun d'eux se sent, dans une large mesure, *seul maître à bord*. Cette thèse, il est vrai, mériterait d'être nuancée. Selon les systèmes scolaires, elle est plus ou moins fondée. Les caractéristiques générales de l'enseignement secondaire prennent dans chacun un visage particulier : l'autonomie des enseignants est parfois simplement tolérée, par gain de paix, parfois valorisée dans la tradition de la liberté académique.

A l'intérieur d'un même système, l'autonomie n'est certainement pas la même selon les disciplines. Elle est plus grande dans celles qui jouent un rôle marginal dans la sélection et constituent par conséquent des enjeux moins forts. Même parmi les disciplines principales, il y a des différences : certaines se prêtent davantage que d'autres à une large autonomie didactique : l'enseignement des langues vivantes laisse à l'enseignant moins de degrés de liberté que l'enseignement du français. En langue seconde, on propose aux maîtres des méthodes très structurées, des progressions précises dans un manuel, des supports audio-visuels contraignants. La part d'interprétation des objectifs et des contenus n'est pas immense, puisqu'on peut faire un inventaire assez précis du vocabulaire et des structures syntaxiques à maîtriser au terme d'une année scolaire. Dans le domaine de la langue maternelle, au contraire, en particulier en ce qui touche à la communication, à l'explication de textes, à la dissertation ou à l'initiation à la littérature, le professeur a une **grande marge d'appréciation**, à la fois parce qu'il est moins dépendant de manuels, parce que les démarches didactiques proposées sont plus floues

et parce que la façon d'étudier des auteurs ou des textes, de proposer des situations de communication ou de baliser des progressions n'est pas aussi codifiée.

Enfin, à l'intérieur d'une discipline, l'autonomie en matière d'objectifs et de contenus est moins forte qu'en matière de démarches didactiques. D'une part parce que les programmes ont un statut plus formel et plus contraignant que les indications méthodologiques, d'autre part parce que les écarts importants à la norme sont plus visibles, soit à travers des épreuves standardisées ou des examens périodiques, soit lorsqu'un élève change de classe. On navigue donc entre deux modèles extrêmes ; selon le premier « *Les enseignants font ce qu'ils veulent* », selon le second « *Ils font exactement ce que prescrivent les plans d'étude et les directives méthodologiques* ». La vérité est à mi-chemin.

L'autonomie effective des enseignants secondaires est pour une part avouée, revendiquée, jugée constitutive de la compétence professionnelle ; mais, pour une autre part, elle est seulement **tolérée**, à la faveur soit d'une méconnaissance des pratiques réelles, soit d'une certaine complaisance. On se trouve là dans une **situation paradoxale** : dans la plupart des systèmes scolaires, les enseignants secondaires, sont, d'un point de vue didactique et pédagogique, formés assez **légèrement**, en regard de la formation des enseignants primaires, qui prend l'allure d'une véritable formation professionnelle. On pourrait donc dire qu'il y a les meilleures raisons du monde pour que l'institution exerce un contrôle relativement strict sur les pratiques. Mais, par un **effet de halo** relativement connu, la compétence académique s'étend à la sphère didactique : le fait d'avoir une licence universitaire et une compétence spécialisée en mathématiques, en biologie ou en géographie semble garantir une compétence à enseigner ces disciplines au prix d'un mince complément méthodologique. Cet effet de halo est poussé à son extrême à l'université, où la compétence de pointe dans un savoir savant dispense de toute formation, et parfois de toute compétence en matière de pédagogie... Dans tous les pays du monde, les enseignants secondaires et leurs associations ont intérêt à accréditer la thèse selon laquelle ils « *n'ont pas besoin d'être contrôlés* », parce qu'ils « *savent ce qu'ils font* », qu'ils sont les mieux placés pour maîtriser la transmission et l'évaluation des connaissances,

sans qu'un inspecteur, un petit chef ou un spécialiste de la didactique viennent mettre leur nez dans leurs affaires.

Il se trouve — est-ce un hasard ? — que l'ensemble des acteurs qui pourraient, de l'intérieur, mettre en cause ce système, sont ou ont été des professeurs de l'enseignement secondaire : presque tous les directeurs d'établissements, tous les formateurs, tous les conseillers pédagogiques, tous les inspecteurs sont issus du corps enseignant et en partagent les valeurs et les mythes, au nombre desquels celui qui donne la primauté à la qualification académique et autorise à croire qu'elle garantit la qualification didactique. Ceux qui savent ce qui se passe dans les classes ont des doutes, mais la plupart se garderont bien de heurter de front ce mythe protecteur, pour ne pas susciter des réactions de défense et des conflits dont ils sortiraient affaiblis, voire défaits.

Il s'ensuit que le droit de regard et le pouvoir de contrôle sur les pratiques que les textes confèrent aux chefs d'établissement, aux inspecteurs ou aux conseillers pédagogiques sont en général sous-utilisés, pour préserver un bon climat et ne pas perturber le fonctionnement des établissements. C'est pourquoi on peut rencontrer dans chacun d'eux un certain nombre de professeurs qui affirment tranquillement, en privé et parfois en public « *Moi, j'enseigne comme je veux. Je n'ai même pas lu les nouveaux programmes. Quant aux directives méthodologiques, je n'en ai rien à faire...* »

De fait, aussi longtemps qu'un professeur évite les résultats catastrophiques aux examens ou aux épreuves standardisées, et paraît ne pas avoir perdu complètement le contrôle de sa classe, nul dans l'établissement ne s'intéressera de très près à ses méthodes d'enseignement et la nature des tâches et du contrat didactique qu'il propose à ses élèves.

Le fait qu'une rénovation didactique soit en cours ne change pas fondamentalement la dialectique entre autonomie et contrôle dans les établissements. Certes, le discours rénovateur a en général le mérite de clarifier à nouveau, après une période de flou et de dégradation des représentations, la nature des objectifs, le contour des contenus et les principes de base des démarches didactiques. Alors qu'en période de croisière, entre deux rénovations majeures, personne ne sait plus très bien quelle est l'orthodoxie et se réfugie

dans un relativisme et un pluralisme bien tempérés, la rénovation restaure une vue d'ensemble, une cohérence, une **raison d'être** et indique clairement que certains contenus et certaines pratiques sont souhaitables et fondés et d'autres non. Cela n'est pas négligeable : les directeurs et les conseillers pédagogiques peuvent puiser dans le discours de la rénovation quelques certitudes et un regain de légitimité. Cela ne leur donne cependant ni davantage de droits, ni davantage de force pour intervenir. D'autant plus que le discours rénovateur, s'il ne modifie pas profondément les pratiques, mobilise néanmoins les esprits et suscite ici ou là une résistance organisée qui altère le climat de certains établissements et modifie les rapports de forces. Paradoxalement, pourrait-on dire, en un temps de rénovation, il est moins que jamais opportun de provoquer le corps enseignant : les débats idéologiques entre novateurs et traditionnalistes échauffent certains esprits et renforcent les susceptibilités.

Ce qui peut expliquer que les établissements secondaires ne revendiquent formellement, dans une rénovation didactique, aucun autre rôle que celui qu'on leur assigne : servir de **relais administratif** entre le centre dont vient l'impulsion et les professeurs, rattachés statutairement à un ou plusieurs établissements. Il faut bien « atteindre » les enseignants, les réunir pour les informer et les former, leur distribuer des textes et des moyens d'enseignement, éventuellement les consulter. L'établissement est alors un cadre possible, une adresse, un lieu de réunion, une unité de gestion des horaires, des remplacements ou des mises en congé des élèves. Peut-il être davantage ? Est-ce son intérêt, s'il veut préserver une certaine coexistence pacifique ?

## DU CONTRÔLE À LA CONCERTATION

L'autonomie et l'opacité que ménage l'individualisme didactique sont des caractéristiques fondamentales des établissements secondaires et on ne voit pas **qui** pourrait les modifier rapidement. Le ministre de l'éducation, le directeur de l'enseignement secondaire qui plaideraient pour un contrôle plus étroit des didactiques en vigueur risqueraient bien d'y perdre leur sérénité ou même leur place. Les professeurs et leurs associations disposent en effet d'un formidable pouvoir de blocage des réformes qui leur paraissent heurter de front les

intérêts de la corporation. Le bon sens politique ou administratif commande donc de choisir d'autres chevaux de bataille...

Est-ce à dire qu'à l'intérieur de ce modèle, on ne peut rien faire, seulement laisser faire ? Je ne le pense pas. Mais il faut pour agir **changer de paradigme**, renoncer au contrôle venu d'en haut et lui substituer une animation moins bureaucratique. Le schéma de raisonnement est assez simple : **faisons de nécessité vertu !** S'il n'est ni possible ni souhaitable d'établir d'en haut un véritable *contrôle des pratiques pédagogiques*, du moins au-delà d'une conformité minimale au programme, rien n'oblige en revanche à renoncer à **donner envie** aux enseignants de se concerter et de changer.

A l'image du professeur arrogant et rigide qui fait « n'importe quoi » sous prétexte qu'il fait « ce qu'il veut », on peut en effet opposer l'image d'un artisan ayant à cœur de faire aussi bien que possible son métier, et qui n'est donc fermé ni à l'innovation, ni au réexamen périodique de sa pratique. On pourrait évidemment en appeler à l'éthique professionnelle, faire comme s'il allait de soi que tout enseignant digne de ce nom travaille *constamment de son mieux, s'informe, se forme*, améliore son système didactique. Il faut tempérer cet optimisme : dans un métier **complexe** (Perrenoud, 1993, a & b), voire **impossible** (Cifali, 1986), dont les objectifs sont hors d'atteinte d'une fraction des élèves dans les structures scolaires actuelles, la question de savoir si on fait de son mieux est très difficile à trancher ; entre les inquiets idéalistes, qui n'en font jamais assez et « se défontent » pour leurs élèves, et les cyniques qui se complaisent dans une routine économique, en toute bonne conscience, il y a tous les cas de figure. Il n'existe aucun consensus sur ce qu'on peut raisonnablement attendre d'un professionnel confronté à une tâche impossible, du moins en l'état actuel des didactiques et des structures scolaires. En outre, sans la dramatiser, il convient de faire la part de la mauvaise foi et de stratégies qui servent manifestement davantage les intérêts acquis, le confort et la tranquillité des professeurs que le progrès des élèves.

Une stratégie de changement ne devrait être ni morale, ni moralisatrice, mais conçue comme une réponse **pragmatique** à plusieurs questions-clés : « *Qu'est-ce qui fait basculer un enseignant du côté du changement, de l'auto-critique, du progrès ? Qu'est-ce qui, au contraire, le retient du*

côté du conservatisme, de la rigidité, de l'enfermement dans ce qu'il maîtrise et connaît le mieux ? Qu'est-ce qui décide un enseignant secondaire à adhérer à une rénovation didactique importante plutôt qu'à camper sur ses positions ? » A ces questions, on peut tenter de répondre en identifiant les **caractéristiques personnelles** des enseignants les plus prêts à mettre en question leurs pratiques pédagogiques. Beaucoup de facteurs peuvent alors intervenir, par exemple :

- le degré d'investissement dans la vie professionnelle par rapport à d'autres domaines ;

- le sentiment de maîtrise par opposition à l'impression de n'avoir pas grand-chose à perdre, lorsque, de toute façon, « rien ne va » ;

- la plus ou moins grande sensibilité aux thèmes didactiques, par opposition par exemple à des aspects plus académiques ou plus relationnels ;

- la disponibilité, l'énergie, l'identité, l'estime de soi, la sécurité personnelle et tous les facteurs qui ouvrent ou ferment aux idées nouvelles ;

- la sympathie plus ou moins grande qu'on éprouve à l'égard des discours rénovateurs et éventuellement de ses auteurs ou promoteurs.

On n'en finirait pas de faire l'inventaire des variables qui déterminent une plus ou moins grande résistance au changement, et le choix de diverses stratégies, de la résistance passive à la contestation active. Le système éducatif n'est certainement pas sans prise sur certains de ces facteurs. Ils sont liés à une organisation de la carrière et du cycle de vie professionnel (Huberman, 1989). Mais aucune de ces attitudes n'est en soi une fatalité. Tout dépend du fonctionnement global des établissements, du degré de solitude des enseignants, de la nature et de la richesse du support qu'ils reçoivent soit d'une équipe pédagogique, soit de l'encadrement. A quoi s'ajoutent les possibilités de mobilité, de renouvellement, de participation à des réformes ou à l'exercice de responsabilités de gestion.

Cela dit, lorsque survient une rénovation, selon un calendrier établi à l'échelle régionale ou nationale, les enseignants **sont ce qu'ils sont**, ils se trouvent à un moment défini de leur cycle de vie, ils font face comme ils peuvent. Au moment d'une rénovation, il est trop tard ou trop tôt pour modifier profondément la physionomie du corps enseignant : il ne reste qu'à « faire avec ».

Est-ce à dire qu'on ne peut rien tenter, que la rénovation va se jouer purement et simplement dans le choc entre un message didactique novateur et ses destinataires, les enseignants pris individuellement ? C'est ce qui se passera, sans conteste, dans les établissements où l'individualisme didactique est la règle et où rien n'est fait pour le tempérer par des politiques d'animation, de concertation, de travail en commun. Chacun sera alors renvoyé à ses propres stratégies, à sa propre économie, à ses propres choix idéologiques et pédagogiques, chacun s'efforcera, à sa façon, de tirer son épingle du jeu, d'épouser, de combattre ou d'ignorer la rénovation sans rien demander à personne, sans s'exposer à la confrontation (Crozier & Friedberg, 1977 ; Favre, 1988 ; Perrenoud, 1993 e).

Mais cette façon de faire n'est pas inscrite dans la nature des choses. C'est seulement la plus forte pente dans le cadre de l'organisation actuelle de la profession enseignante au sein des établissements secondaires. Cette tendance peut être combattue, à condition d'y mettre le prix. En acceptant ce postulat extrêmement simple et difficilement contestable : de la même manière qu'on n'apprend pas tout seul (GRESAS, 1987), **on ne change pas tout seul !** Parmi les facteurs décisifs, il y a ce qu'Hutmacher (1990) appelle « *le travail sur le travail* », ce qu'on pourrait plus globalement décrire comme une réflexion commune sur les pratiques pédagogiques actuelles et la rénovation proposée. Certes, en l'absence de concertations régulières, chacun choisira selon sa conscience, ses compétences, son énergie, etc. Chacun suivra donc sa plus forte pente. Mais personne n'est totalement programmé. Confronté aux avis des autres et pris dans une dynamique collective, un professeur peut être amené à réviser son opinion, à moduler son investissement, à prendre des risques différents.

Rien, dans la structure des établissements secondaires ne rend cette interaction nécessaire, ni même probable. Au contraire, elle apparaît plutôt exceptionnelle et s'explique davantage, lorsqu'elle se produit, par un **concours de circonstances** propre à un établissement plutôt que par une politique du système. Ce concours de circonstances peut prendre différentes formes. Par exemple :

**1. La complicité :** dans certains établissements, on se sent très proche d'une rénovation parce qu'elle a été partiellement conçue, développée dans l'établissement ou du moins par les maîtres

qui en sont issus, y ont conservé des liens et y ont fait certains essais. Dans ce cas, la rénovation n'est pas vécue comme un corps étranger, mais comme une émanation partielle d'une dynamique interne, qui a été portée à l'échelle du système mais qui reste en partie la propriété de l'établissement qui en a favorisé la genèse.

**2. La contestation :** une rénovation peut provoquer dans un établissement une forte mobilisation critique, conduisant le corps enseignant, avec ou sans la direction, à maintenir les pratiques antérieures, ce qui ne va pas sans leur donner davantage de rationalité, de cohérence et de légitimité qu'elles n'en avaient en période de croisière. Lorsque le corps enseignant d'un établissement s'oppose à une rénovation, il peut difficilement se contenter de ne rien changer, il est poussé à faire la preuve que son rejet est fondé et que les pratiques qu'il défend sont au moins aussi intéressantes et fécondes que celles que la rénovation propose. Le changement venu d'ailleurs, s'il ne s'impose pas, provoque au moins l'affirmation d'une identité spécifique et la fabrication active d'anticorps.

**3. L'occasion de refaire l'unité :** parfois, sans être ni complice ni adversaire du discours rénovateur, le corps enseignant d'un établissement est précisément en quête d'une occasion de reconstruire son unité, de recréer des modalités de travail en commun et de communication qui font défaut pour une quelconque raison. La rénovation paraît alors une occasion parmi d'autres, à la limite indépendamment de son contenu, de recommencer à se parler, à faire des choses ensemble, parce qu'elle offre un prétexte à la reconstitution d'un tissu social à l'issue d'une période d'anomie ou d'individualisme excessif. L'innovation peut être garante d'un nouvel équilibre (Nouvelot, 1988), être l'objet de transactions sans rapport direct avec son contenu (Huberman, 1982).

**4. La nécessité d'une décision commune :** il se peut aussi que la dynamique démarre à partir d'une décision de nature didactique à prendre à l'échelle de l'établissement, soit parce que le système éducatif en a disposé ainsi, soit parce qu'une dynamique interne impose une concertation. Ce peut être le cas à propos des moyens d'enseignement et des manuels. Lorsque les maîtres doivent faire un choix concerté à l'échelle de l'établissement, la négociation qui s'engage entre eux peut, si elle ne tourne pas au pur et simple affrontement, devenir l'occasion d'une explicita-

tion des positions et des besoins des uns et des autres. La concertation peut aussi s'articuler autour d'autres problèmes, une évaluation cohérente, une information à donner aux parents d'élèves, l'organisation interne de la formation continue. On voit là que le système éducatif n'est pas dépourvu de toute influence sur ce qui se joue dans les établissements. Il lui suffit souvent de les encourager à prendre certaines options, ce qui équivaut à la fois à les laisser partiellement ouvertes à l'échelle du système et à refuser que chaque maître les prenne individuellement.

**5. Une concertation permanente :** enfin, la rénovation peut faire l'objet d'une concertation et d'un travail en commun, parce que le collège connaît depuis un certain temps et dans de nombreux domaines un fonctionnement participatif, favorisé par l'attitude tant de la direction que du corps enseignant, peut-être par l'habitude de concevoir et négocier un projet d'établissement. Dans ce cas, la rénovation peut être débattue dans des instances de participation interne qui lui préexistent et permettent de lui donner du sens, d'exprimer des réticences, de chercher des compromis, de maintenir une certaine unité des pratiques et des discours face à l'extérieur, etc.

Ce dernier modèle est évidemment le plus convaincant, parce que l'appropriation collective de la rénovation à l'échelle de l'établissement s'inscrit sur une toile de fond participative. Mais la chose est assez rare et les autres mécanismes ne sont pas négligeables. D'autant qu'ils peuvent contribuer, parfois, à instaurer un fonctionnement plus collectif et une concertation qui s'étendront, par la suite, à d'autres domaines ou d'autres rénovations.

Gardons-nous de tout **angélisme** : il ne suffit pas de décréter des temps de travail en commun, de convoquer des conférences des maîtres ou d'instituer des groupes de travail pour que quelque chose se passe. Si c'est à l'initiative de la direction seulement, ou d'une fraction des enseignants, rien ne dit qu'ils parviendront à entraîner leurs collègues. On voit bien que les initiatives sont importantes et qu'un certain nombre d'interactions ne se produisent pas parce que personne n'a pensé à créer les espaces, les temps, les modalités convenables, mais qu'à l'inverse, ce ne sont que des conditions nécessaires, qui doivent être fécondées par des dispositions à s'engager dans un dialogue et sortir de sa sacro-sainte tranquillité, ce qui veut dire prendre du temps, courir

des risques, confronter ses certitudes à des évidences contraires, etc.

Dans le cas d'une rénovation didactique disciplinaire, c'est d'autant plus problématique que le changement ne concerne qu'une **fraction** du corps enseignant d'un établissement. On peut alors envisager deux cas de figure :

— soit il existe des **instances et des mécanismes généraux de concertation et de travail en commun** ; on peut envisager alors que tous les professeurs acceptent, pour un temps, de s'intéresser à une rénovation didactique dans un domaine qui ne concerne directement qu'une minorité d'entre eux ; ainsi, dans certains collèges, la rénovation de l'enseignement du français pourrait-elle être débattue par les professeurs de toutes les disciplines, à condition bien entendu que ses enjeux les plus généraux (communication, recherche, implication) soient mis en évidence et qu'on ne s'absorbe pas dans des détails techniques ou linguistiques ;

— soit il existe des **structures de concertation propres à chaque discipline** ; alors, ce n'est pas l'établissement comme tel qui débat d'une rénovation didactique, mais, par exemple, le groupe des professeurs de français ; dans ce cas, l'intérêt et la compétence de chacun sont manifestes, et on a affaire à un nombre plus restreint de personnes fortement impliquées ; toutefois, leur référence ne sera pas alors nécessairement l'établissement : en tant que professeurs de français, ils peuvent s'identifier plutôt à une organisation transversale, association professionnelle ayant pris des positions sur la rénovation ou groupement des professeurs enseignant le français dans divers établissements secondaires parallèles.

Alors qu'une rénovation touchant aux structures, à la grille horaire, à l'évaluation ou aux espaces communs pourrait concerner chacun, une rénovation didactique se présente sous une double face, d'une part affaire **disciplinaire** qui ne touche que certains professeurs, d'autre part affaire **politique** (au sens large), qui engage globalement un dialogue entre l'école et les parents ou les employeurs. C'est souvent, dans un premier temps, la première facette qu'on retient. Lorsque les parents, le monde politique, l'opinion publique se manifestent, on découvre avec surprise que l'école est globalement impliquée.

Lorsque des structures de concertation existent ou se mettent en place spontanément autour d'une rénovation didactique, qui s'en plaindrait ?

La question cruciale est plutôt de savoir si l'enjeu justifie qu'on tente de les développer lorsque cela ne va pas de soi. Instituer et animer des structures d'interaction et de concertation est en effet un travail considérable, qui exige de l'énergie et peut susciter des conflits et des effets pervers. Il est donc raisonnable de se demander **si le jeu en vaut la chandelle**, s'il faut investir dans l'animation des établissements à l'occasion d'une rénovation didactique finalement conçue à plus large échelle et destinée à prendre effet à l'intérieur des salles de classes.

S'il est-il plus facile de changer lorsqu'on n'est pas tout seul, est-ce nécessairement dans le cadre de l'établissement qu'il faut chercher à créer des interactions favorables à l'innovation ?

## LES AUTRES, CE N'EST PAS TOUJOURS L'ENFER

Avec Huberman (1990), on peut souscrire à l'idée que l'enseignement est une profession très artisanale, dont l'exercice peut difficilement être codifié et négocié. Il serait donc déraisonnable d'attendre de l'interaction entre enseignants une forte harmonisation de leurs représentations et de leurs pratiques. Non pas en raison d'un individualisme « caractériel », mais parce que gérer une classe, affronter un groupe d'élèves, construire une transposition et une progression didactiques sont des opérations qui mettent en jeu non seulement des conceptions et des valeurs diverses, mais la personnalité, la manière d'être au monde, les ressources relationnelles de chacun. Il faut accepter l'idée que, dans le détail, chacun ne peut faire autrement que reconstruire un contrat pédagogique et un mode d'organisation du travail qui lui convient, négociés pour une part avec ses élèves (Perrenoud, 1988, 1991 b).

Si chaque artisan, quel que soit son degré de qualification, conserve en fin de compte son tour de main, son métier, est-ce à dire que les **échanges** entre artisans n'ont aucun sens, qu'ils ne peuvent rien en tirer ? Certainement pas. Encore faut-il se dégager des mythes : de tels échanges n'ont pas pour visée de mettre tout le monde d'accord, encore moins de faire subrepticement accepter une orthodoxie didactique venue d'ailleurs. Leur fécondité est plutôt de stimuler chacun, de l'obliger à se remettre en question, de le décentrer, de le rassurer, de l'aider à affirmer son identité tant dans la différence que dans les

convergences. En partant du principe qu'il n'importe pas que chacun souscrive à un modèle commun, mais construise activement son propre cheminement en interaction avec les autres, dans le cadre d'un projet commun ou simplement d'un réseau de communication.

Evidemment, il ne suffit pas que des enseignants travaillent ensemble pour que leurs pratiques respectives s'en trouvent changées. Il faut que les échanges soient librement consentis, bâtis sur des rapports de confiance, assez denses et réguliers pour impliquer fortement chacun et favoriser des effets à long terme, assez ouverts pour que chacun se sente libre d'en prendre et d'en laisser, sans subir la pression ou la réprobation des autres. En même temps, si les échanges ne sont pas organisés, inscrits dans un cadre institutionnel, éventuellement dans le temps de travail, les bonnes volontés risquent de s'épuiser, les projets de s'enliser faute de combattants, de mémoire collective, de continuité, d'énergie. On se trouve donc **sur le fil de rasoir** : un surcroît d'organisation, de concertation encadrée et planifiée fait fuir les artisans ; à l'inverse, un excès de spontanéisme produit le même effet, parce que chacun juge en fin de compte moins coûteux de se replier sur sa propre classe. D'où l'importance de structures légères, ouvertes, évolutives.

Reste à savoir s'il faut les concevoir à l'échelle des établissements. Là, les avis des chercheurs divergent. Les uns, avec Huberman (1990), contestent l'idée que l'établissement soit une unité significative : rassemblement aléatoire de dizaines d'enseignants et de centaines d'élèves, ce n'est pas une unité de travail ; il réunit des gens qui n'ont rien de commun, hormis leur dépendance à l'égard d'une direction et leur activité dans les mêmes lieux (qui, en raison de l'éclatement des horaires, ne garantissent aucune rencontre régulière). Mieux vaudrait, dans cette perspective, favoriser soit des groupes plus restreints, tels les équipes pédagogiques, soit des réseaux plus larges de professeurs liés par certaines affinités ou un projet commun. **Rien n'oblige à enfermer ces groupes ou ces réseaux dans un établissement.** Le hasard des itinéraires et des affiliations peut rassembler des professionnels par ailleurs dispersés. Peut-être même est-il favorable de ne pas être enfermés dans la même maison.

D'autres considèrent que l'établissement peut être un **lieu privilégié** pour favoriser la construc-

tion active et collective du changement (Gather Thurler, 1993 b). Pas nécessairement parce que tous les professeurs seraient constamment impliqués dans un unique réseau interne. Dans une école secondaire, compte tenu des spécialisations et des horaires multiples, il n'est ni possible ni nécessaire de travailler constamment avec tout le monde. Reste que l'établissement est un système relativement clos, qui peut favoriser une **identité**, un **climat** de confiance, un dynamisme centré sur une commune appartenance. C'est aussi un centre de ressources et de gestion, avec des facilités d'organisation, le droit et la possibilité matérielle d'instituer sans trop d'obstacles administratifs des temps et des espaces de rencontre. A l'intérieur de sa division du travail et de son budget, l'établissement peut faire émerger des rôles d'animation, de leadership, de médiation. Comme communauté, il façonne une **culture interne** (Schein, 1985 ; Staessens, 1991 ; Gather Thurler, 1993 a), une mémoire, des rites et des savoir-faire partiellement transmissibles et qui se conservent par delà le renouvellement du corps enseignant. Enfin, il existe une direction qui peut prendre ou soutenir des initiatives, faciliter les échanges, assurer une certaine continuité lorsqu'on se trouve dans le creux de la vague, garantir une certaine protection de la dynamique interne à l'égard de l'administration centrale ou de la communauté locale.

Sans sacraliser l'établissement, ni en faire un lieu unique de concertation et d'animation, je dirai donc que vouloir accroître son rôle dans les rénovations didactiques est une hypothèse assez défendable pour mériter d'être approfondie par les chercheurs et mise en discussion au sein du corps enseignant et des associations, parmi les chefs d'établissements ou encore dans le cadre de toute école disposée à s'interroger une fois ou l'autre sur son fonctionnement face aux changements. Peut-être faut-il alors accepter une idée simple : une rénovation didactique, au sens où je l'entends ici, est une opération ponctuelle, généralement étalée sur plusieurs années. Lorsqu'elle survient, il est trop tard pour créer de toutes pièces le climat, les structures, les habitudes de travail les plus propices. Il faut donc **anticiper**, de deux façons :

— d'une part en instituant des **fonctionnements réguliers prêts à se saisir de tout nouveau problème**, dans le cadre des disciplines ou de l'ensemble de l'école ; ces fonctionnements peuvent être mis en veilleuse durant les périodes de calme plat, réactivés lorsque l'actualité l'exige, ce

qui importe, c'est qu'il ne soit pas nécessaire de les réinventer chaque fois ; il est sûr par exemple qu'on donnant aux groupes de professeurs de la même discipline un statut permanent, avec des délégations de pouvoir, des conditions de fonctionnement, on facilite la prise en charge des rénovations didactiques ;

— d'autre part **en allant au devant des attentes de l'administration centrale et des services de didactique qui proposent ou imposent une rénovation** ; on observe en effet que, souvent, l'autonomie est « laissée » aux établissements pour résoudre des problèmes que « le centre » ne sait pas résoudre ; lorsque se manifestent de fortes résistances à la formation continue, lorsque certaines confusions théoriques ou terminologiques ne sont pas dépassables dans l'immédiat, lorsque des circonstances locales rendent surréaliste l'application d'une didactique orthodoxe, on « s'en remet » au bon sens des acteurs du terrain ; ils ne sont pas dupes et savent alors que leur pouvoir est surtout de résoudre localement des problèmes insolubles à plus large échelle ; ils auraient intérêt à ne pas attendre ce moment critique et à prendre les devants ; *donc à rompre avec cette habitude bureaucratique qui conduit à ne pas bouger jusqu'à ce que le ciel vous tombe sur la tête...*

## LE RÔLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Quelle peut être la part des chefs d'établissements dans un processus d'intensification des échanges et des concertations autour d'une rénovation didactique ? On ne peut évidemment répondre à cette question sans parler de façon plus générale de la fonction du chef d'établissement. Je ne puis ouvrir ici ce débat (cf. Garant, 1991, 1992 ; Gather Thurler, 1993 c ; Perrenoud, 1993 c).

Je me bornerai, à propos des rénovations didactiques, à souligner une idée simple : favoriser une rénovation n'équivaut pas à en prendre le *leadership*... Certes, c'est un modèle tentant : si le directeur a des compétences dans la discipline concernée, s'il a lui-même été actif dans l'élaboration du nouveau plan d'études, des nouvelles démarches, des nouveaux moyens d'enseignement, comment ne serait-il pas tenté d'exercer un *leadership* proprement didactique ?

Sans écarter cette éventualité, il faut envisager la question plus largement : la plupart des chefs d'établissements secondaires ne sont pas des *leaders* légitimes d'une rénovation touchant à une

didactique disciplinaire, soit parce que ce n'est leur domaine — là, les choses sont claires —, soit parce que leur corps enseignant ne leur reconnaît pas des compétences pédagogiques ou didactiques d'avant-garde...

Est-ce à dire que le chef d'établissement doit se limiter à administrer les aspects matériels de la rénovation, à octroyer des décharges pour la formation continue, à commander des ouvrages de référence et des moyens d'enseignement, à mettre des salles à disposition ? Nullement. Il peut jouer un rôle central dans l'appropriation de la rénovation à l'échelle de l'établissement s'il ne se campe pas en spécialiste du contenu, mais en **facilitateur des processus de changement**.

Cela peut se concrétiser de deux manières **complémentaires** :

— d'une part, le chef d'établissement ou l'équipe de direction peuvent s'engager dans un **dialogue singulier** avec chaque professeur confronté à des difficultés engendrées ou aggravées par la rénovation ; sans attendre les crises, en offrant une possibilité de parler de ses difficultés et de ses doutes avant qu'ils soient résorbés dans un retour aux routines d'antan ;

— d'autre part, ils peuvent **susciter ou soutenir des dynamiques d'équipes, de groupes, de réseaux** qui se construisent autour d'une rénovation didactique ; le travail collectif est fragile : dans un établissement, les conflits de personnes ou de doctrines, les fluctuations dans la participation, les crises d'identité usent les interlocuteurs, ce qui les conduit souvent, si personne ne veille à neutraliser ces processus (par l'analyse, la négociation, la médiation), au découragement, au cynisme, au repli sur la sphère personnelle ; c'est l'un des rôles de l'équipe de direction.

Ici encore, on ne s'improvise pas animateur des processus d'innovation à l'occasion d'une rénovation. C'est un long chemin. Les méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants évoluent vers une autorité plus négociée (Perrin, 1991 a & b), des fonctionnements plus participatifs (Demailly, 1990, 1992). Dans l'immédiat, il est probable que nombre de chefs d'établissement se sentent soit peu concernés soit très démunis face aux rénovations didactiques...

Philippe Perrenoud  
Service de la recherche sociologique  
et Faculté de psychologie  
et des sciences de l'éducation  
Genève



## NOTE

- (\*) Cet article est issu d'une intervention dans le cadre de la 43<sup>e</sup> Rencontre de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires (CROTCS), *Le rôle des établissements dans une rénovation didactique : l'exemple du français en Suisse romande*, Porrentruy, 25-26 avril 1991. Je remercie de leurs suggestions Jacqueline Buvelot, Jacqueline Perrin, Harry Koumrouyan et Frédéric Wittwer, chefs d'établissements et membres de la CROTCS.

## BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART J.-P. et SCHNEUWLY B. (1991). — La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable, *Education et Recherche*, n° 1, pp. 8-26.
- CIFALI M. (1986). — L'infini éducatif : mise en perspectives, in Fain M. et al. (éd.) *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- CRESAS (1987). — *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF, pp. 139-148.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). — *L'acteur et le système*, Paris, Ed. du Seuil.
- DEMAILLY L. (1990). — *Le Collège : crises, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DEMAILLY L. (1992). — *L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants*, Lille, Université de Lille 1.
- DEROUE J.-L. (1985). — Des enseignants sociologues de leur établissement, *Revue Française de Pédagogie*, n° 72, pp. 113-124.
- DEROUE J.-L. (1988). — Désaccords et arrangements dans les collèges. Vingt collèges face à la rénovation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, pp. 5-22.
- DEROUE J.-L. (1992). — *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.
- FAVRE B. (1988). — Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français, in Perrenoud Ph. et Montandon Cl. (éd.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 157-174.
- GARANT M. (1991). — *La gestion d'établissements scolaires : logiques d'action*, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain, Belgique.
- GARANT M. (1992). — *Le directeur d'école : rouage, grain de sable, catalyseur, moteur, Saint-Bernard, martyr, patron, cerveau ?*, Université Catholique de Louvain, Belgique.
- GATHER THURLER M. (1993 a). — L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, in Crahay M. (éd.) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Université de Liège, à paraître.
- GATHER THURLER M. (1993 b). — Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'éducation, *Education et Recherche*, n° 2, p. 218-235.
- GATHER THURLER M. (1993 c). — Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement, in Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*, Morges (Suisse), à paraître.
- GATHER THURLER M. et PERRENOUD Ph. (1991). — L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.
- HUBERMAN M. (1982). — De l'innovation scolaire et de son marchandage, *Revue européenne des sciences sociales*, XX, pp. 59-85.
- HUBERMAN M. (1983). — Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information, *Education et Recherche*, 5, 1, 157-177.
- HUBERMAN M. (1989). — *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M. (1990). — *The Social Context of Instruction in School*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- HUBERMAN M. et MILES M. (1984). — *Innovation up close : How School Improvement works*. New York : Plenum.
- HUTMACHER W. (1990). — *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- NOUVELOT M.-O. (1988). — Le fonctionnement de l'établissement scolaire : « l'innovation » garante de l'équilibre ?, in Perrenoud Ph. et Montandon Cl. (éd.) : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 227-241.
- PERRENOUD Ph. (1984). — *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

- PERRENOUD Ph. (1988). — Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, in Perrenoud Ph. et Montandon Cl. (éd.), **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**, Lausanne, Réalités sociales, pp. 175-195.
- PERRENOUD Ph. (1989). — Echec scolaire : recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement, **Revue suisse de sociologie**, n° 3, pp. 471-493.
- PERRENOUD Ph. (1991 a). — **La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation : entre utopie politique et utopie didactique**, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1991 b). — Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, in Wirthner M., Martin D. et Perrenoud Ph. (éd.), **Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 15-40.
- PERRENOUD Ph. (1991 c). — Une école sans discipline(s), est-ce possible ?, **C.O. Informations**, n° 9, décembre, pp. 30-35.
- PERRENOUD Ph. (1991). — **Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif**, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1993 a). — **L'école face à la complexité**, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1993 b). — **La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique**, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, à paraître dans les Actes du Colloque de l'Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), **La formation des maîtres orientée vers l'acquisition des compétences : problèmes, questions et perspectives**, Trois-Rivières (Québec), 20-21 novembre 1992.
- PERRENOUD Ph. (1993 c). — **Favoriser la rénovation pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?**, in Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, **Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique**, Morges (Suisse), à paraître.
- PERRENOUD Ph. (1993 d). — Curriculum : le réel, le formel, le caché, in Houssaye, J. (éd.), **Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**, Paris, ESF, à paraître.
- PERRENOUD Ph. (1993 e). — L'organisation, l'efficacité et le changement, **réalités construites par les acteurs**, **Education et Recherche**, n° 2, p. 197-217.
- PERRIN J. (1991 a). — Un autre pouvoir pour continuer à enseigner : vers une autorité négociée ?, in AFIDES, **La Direction d'établissements scolaires et la Jeunesse actuelle**, Actes du Colloque de Villefontaine, AFIDES-France.
- PERRIN J. (1991 b). — **Une autorité négociée : sauve-qui-peut ou aventure concertée ?**, Genève, Cycle d'Orientation, Collège des Grandes Communes.
- SCHEIN E.H. (1985). — **Organizational Culture and Leadership : A Dynamic View**, San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN D. (1983). — **The Reflective Practitioner**, New York, Basic Books.
- SCHÖN D. (1987). — **Educating the Reflective Practitioner**, San Francisco, Jossey-Bass.
- STAESSENS K. (1991). — **The professional culture of innovating primary schools. Nine case studies**, Université de Louvain (communication au congrès de l'American Educational Research Association, avril 1991).

# Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes <sup>(1)</sup>

Bernard Lahire

---

*Loin de se réduire à des lectures pauvres (moins fréquentes, moins complexes, moins habiles, moins virtuoses...), les lectures populaires mettent en œuvre des **modes d'appropriation spécifiques des imprimés** (journaux, revues, livres divers) qui se caractérisent fondamentalement par la volonté d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle : dans une configuration pratique (livres et revues pratiques), dans un espace connu, vécu (journaux locaux, rubriques « décès-naissances-mariages », faits divers...), dans les cadres, les schémas de l'expérience passée ou présente (romans, biographies et autobiographies...) ou dans le monde naturel et physique (livres, revues de vulgarisation scientifique).*

---

## INTRODUCTION

Deux recherches, qui avaient pour objectif de saisir les usages sociaux de l'écrit chez des hommes et des femmes de milieux populaires urbains (2), nous ont permis d'étudier les lectures populaires.

La première d'entre elles s'est appuyée essentiellement sur des entretiens approfondis auprès de deux catégories de salariés à faible niveau de revenu et faible niveau de diplôme : 19 hommes, ouvriers spécialisés, travaillant dans une grande entreprise de la région lyonnaise et 16 femmes, agents de service, salariées par la mairie d'une ville de la banlieue de Lyon. La seconde a consisté à vérifier les résultats de la première en

procédant à une enquête par questionnaire sur une population plus importante (149 personnes, 64 femmes et 85 hommes, au diplôme inférieur ou égal au BEP ou au BEPC).

Les résultats des deux enquêtes font apparaître tout d'abord que la lecture (les lectures d'imprimés variés) est une pratique relativement bien ancrée en milieux populaires. Du côté des 35 interviewés, 18 déclarent lire régulièrement des journaux, 19 des revues, 25 le programme TV, 11 des bandes dessinées, 22 le dictionnaire et 24 des livres pratiques. Ils estiment en moyenne lire environ 8 romans par an. Parmi les personnes interrogées par questionnaire, 40 % déclarent lire le journal tous les jours, 29 % une à deux fois par semaine, 22 % occasionnellement (en fonction de

l'actualité) et seulement 9 % jamais ; 6 % seulement disent ne jamais lire de revues ; 58 % estiment lire entre 1 et 10 livres par an, 29 % à en lire plus de 10 par an et seulement 13 % à n'en lire aucun ; 58 % déclarent avoir recours fréquemment à des dictionnaires ou des encyclopédies, 27 % lire fréquemment des bandes dessinées, 79 % lire un programme TV ; nombreuses (53 %) sont celles à affirmer lire fréquemment les prospectus, les tracts et les publicités distribués dans les boîtes aux lettres ; une large majorité (59 %) dit être ou avoir été abonnée à un organisme de vente de livres par correspondance ; 82 % ont déjà été en situation de lire un livre à un enfant.

Mais ce que font surtout apparaître les enquêtes, c'est le fait que, loin de se réduire à des lectures pauvres (moins fréquentes, moins complexes, moins habiles, moins virtuoses...), les lectures populaires mettent en œuvre des **modes d'appropriation spécifiques des imprimés** (journaux, revues, livres divers) qui se caractérisent par la volonté d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle : dans une configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas de l'expérience passée ou présente...

Visant surtout à décrire et à analyser la manière dont des adultes appartenant aux milieux populaires parlent de leurs pratiques de lecture, de ce qu'ils y investissent, de ce qu'ils aiment y trouver, cet article peut permettre d'éclairer les pédagogues sur certains traits fondamentaux de la relation aux imprimés entretenue dans ces milieux sociaux (3).

## LES MODES D'APPROPRIATION DES ŒUVRES

La lecture, qui n'est pas exclusivement la pratique de ceux qui ont du temps (4), permet d'actualiser des dispositions sociales particulières. On pourrait dire, d'une façon incomplètement satisfaisante, tant elle intellectualise une réalité pratique, que l'un des objectifs principaux de la sociologie des pratiques de lecture doit consister à faire apparaître des différences de « définition sociale » de la lecture.

Il y a lecture et lecture, et il faut rappeler cette évidence contre les tendances les plus anodines à faire comme si, entre les « non-lecteurs » ou les plus « faibles lecteurs » et les plus « forts lec-

teurs », la différence n'était qu'une différence quantitative. Or, on ne peut faire comme si, par exemple, le lecteur ouvrier qui lit moins de 5 livres par an mettait en œuvre le même mode de lecture que le lecteur universitaire qui en lit plus de 25 par an. De l'un à l'autre, c'est non seulement le nombre de livres lus, mais aussi les types de livres lus et, surtout, le mode d'appropriation des livres, ce qui est « fabriqué » avec les livres, qui changent (5).

En matière d'analyse des pratiques de groupes sociaux spécifiques (ici, les pratiques de lecture des milieux populaires), l'erreur théorique et méthodologique la plus fréquente et la plus fatale à la compréhension sociologique consiste à hypostasier une réalité sociale dans des catégories figées. Dans le cas qui nous intéresse, on trouvera des expressions du type « littérature populaire », « romans populaires »..., qui objectivent toute une conception réifiante et, par là, réductrice des logiques sociales.

Cette conception qui consiste à qualifier un produit, une œuvre, un objet culturel de « populaire » (ou, ailleurs, de « bourgeois »...) implique que l'on situe dans des « choses » (livre, objet...) ce qui est le produit de la rencontre d'**œuvres particulières** engendrées dans des **formes sociales particulières** et d'êtres sociaux caractérisés par des **modes d'appropriation spécifiques des œuvres** (modes d'appropriation eux-mêmes constitués au sein de formes sociales spécifiques, et qui peuvent être différentes de celles qui ont produit les œuvres).

La lecture simplificatrice des tableaux statistiques indiquant, par exemple, des pourcentages de lecteurs de telle ou telle catégorie d'imprimés dans telle ou telle catégorie socio-professionnelle, renforce cette conception tacite de la « consommation culturelle ». A chaque groupe correspondrait, de façon directe et mécanique, des produits spécifiques : par exemple, « Santa Barbara », « La roue de la fortune », les livres de la collection « Harlequin », seraient des produits « populaires » et « Océaniques », l'Opéra, le Nouveau Roman, des produits « intellectuels ».

En fait, il existe des produits culturels plus ou moins communs à des groupes sociaux différents, qui donnent plus ou moins lieu à des **appropriations sociales différenciées** (6). Les mêmes œuvres font ainsi l'objet d'usages, d'investissements sociaux différents et parfois même opposés ou contradictoires. En ce sens, un livre qui fait la

quasi-unanimité sociale est un livre qui, de par sa formalité propre (du fait, aussi, de sa mise en forme typographique (7)), rend possible la mise en œuvre de modes de lecture diversifiés.

Ce qui complique l'affaire, et qui explique l'erreur dont nous parlons, c'est le fait que toutes les œuvres ne sont pas des auberges espagnoles : elles ne se prêtent pas toutes avec bonheur à ces modes pluriels d'appropriation. Certains livres, caractérisés par un ensemble de propriétés formelles spécifiques, rendent facilement actualisables certains modes d'appropriation et en interdisent d'autres. C'est ainsi que les recherches formelles présentes aussi bien chez James Joyce, Samuel Beckett, Alain Robbe-Grillet ou Claude Simon ont toutes les chances de décourager le lecteur des milieux populaires, c'est-à-dire de rendre quasi-improbable le déploiement des modes d'appropriation propres à une grande partie du monde populaire.

Le sociologue doit donc moins chercher à tracer les contours d'une « littérature populaire » (introuvable comme telle), comme un géographe trace les contours des frontières sur une carte (projet réaliste et positiviste), que de s'efforcer de reconstruire les modes d'appropriation spécifiques mis en œuvre dans la rencontre avec les œuvres (8).

## **LECTURES ET GRANDES DIFFÉRENCES SOCIALES**

Les chercheurs disposent, depuis le début des années 1970, d'enquêtes statistiques sur les pratiques de la lecture, notamment grâce aux enquêtes (sur la base d'échantillons représentatifs de la population française) sur les pratiques culturelles des Français réalisées successivement en 1973, 1981 et 1988 par le Département des Études et de la Prospective du Ministère de la Culture.

A la lecture des données statistiques datant de 1988, on s'aperçoit sans surprise que l'on lit d'autant plus que l'on va vers les catégories socio-professionnelles dont la position dépend le plus du capital scolaire (9). Les patrons de l'industrie et du commerce rejoignent les plus faiblement dotés en capital culturel dans les pratiques les plus distinctives des groupes fortement pourvus en capital culturel. On voit encore plus clairement apparaître l'effet spécifique du capital scolaire

lorsqu'on mesure statistiquement, à partir du niveau de diplôme possédé, les fréquences de pratiques de la lecture (10). Plus on monte dans la hiérarchie des diplômes, et plus on a une chance de trouver de forts ou de très forts lecteurs, des personnes qui échangent des livres, qui en achètent souvent, qui vont à la bibliothèque au moins une fois par semaine et lisent des livres en rapport avec leur travail.

Il n'est pas étonnant, dans la mesure où la lecture (les bases de la lecture ainsi que des modes particuliers d'appropriation des textes (11)) s'enseigne à l'école et où l'école est la matrice de socialisation fondamentale au livre, que les pratiques de lecture de livres soient directement corrélées avec le capital scolaire : des enquêtes plus fines, déjà anciennes, montraient que les jeunes les plus ambitieux scolairement étaient les plus gros lecteurs, étaient capables de citer de mémoire le plus grand nombre de titres de livres, qu'ils conservaient les livres, distinguaient leurs livres de ceux de leurs parents, discutaient plus souvent que les autres avec leurs parents ou avec des amis de leurs lectures et, enfin, étaient plus nombreux à être conseillés par leurs parents à propos de livres ou d'articles de presses (12).

Qu'elle soit rejetée ou acceptée, la lecture des œuvres ou des genres les plus légitimes (romans) dépend fortement des jugements que l'on porte envers l'école (et envers les modes scolaires de lecture) (13). Mais cela ne signifie pas que les modes scolaires de lecture dominent les lecteurs populaires.

## **DES LIVRES ET DES REVUES PRATIQUES : LE TEXTE QUI SE MUE EN PRATIQUES**

La tentation de tous les clercs (sociologues compris) est d'universaliser un mode particulier d'appropriation des dispositifs textuels (ou iconiques, musicaux...), à savoir celui qu'ils doivent à leur formation scolaire. On est notamment souvent tenté de considérer que tout texte est susceptible d'une appropriation de type commentaire de texte ou exégèse. Un texte, quel qu'il soit, serait, avant tout, un objet de déchiffrement du sens. Or, la sociologie des modes populaires d'appropriation des textes montre la relativité de ce mode d'usage des textes. Les lectures populaires sont pragmatiques, et ce, à différents degrés (14).

Tout d'abord, les lectures les plus fréquentes des plus faibles lecteurs sont des lectures de « livres pratiques », c'est-à-dire de textes nullement destinés à être interprétés mais à être convertis en pratiques, en série de gestes et d'actions pratiques. Il en va ainsi des livres de cuisine, des livres ou revues de bricolage, de jardinage, de décoration, de musculation... On peut qualifier ces lectures de pragmatiques dans la mesure où le texte trouve son référent au sein d'une pratique immédiate ; elle s'articule à (ou s'ancre dans) une configuration pratique spécifique. Un lecteur qui veut monter une cloison dans son appartement, qui « ne savait pas faire » et achète une revue expliquant et montrant « comment faire » ; une lectrice qui achète des revues sur le jardinage pour savoir entretenir son morceau de jardin à la campagne ; un autre lecteur qui aime faire de la mécanique et achète des revues pour savoir démonter entièrement le moteur de sa voiture ; un lecteur qui lit un livre sur l'électricité pour faire un montage électrique ; une lectrice qui achète une revue sur les enfants depuis qu'elle est enceinte : on pourrait multiplier à loisir ces exemples de lectures pragmatiques (15).

Dans la population interviewée, aussi bien chez les femmes que chez les hommes, les plus faibles lecteurs sont des lecteurs de livres spécialisés (livres de bricolage, livres sur la nature, les animaux, la chasse, la pêche, les champignons...) (16). De même, notre enquête par questionnaire fait apparaître que les revues les plus lues sont celles qui concernent les loisirs et la vie pratique : jardinage, bricolage, culinaire, automoto, tricot, couture, sports, beauté-mode, pêche-chasse... (ils sont 70,5 % à déclarer en lire). Peu sont ceux qui lisent des revues culturelles, politiques, économiques ou scientifiques (24 %).

Ce que nos enquêtes nous font voir, les enquêtes statistiques à grande échelle le confirment. Ainsi, les dernières enquêtes sur les pratiques culturelles des Français montrent que les lecteurs non-diplômés, agriculteurs, ouvriers..., sont les plus nombreux à lire le plus fréquemment des livres pratiques. De plus, l'analogie suggérée par les auteurs, sur la base de leurs données, entre livres pratiques et « musique à danser » nous semble tout à fait pertinente : le texte ou la musique ne prennent sens que par rapport aux fonctions pratiques qu'ils remplissent dans une configuration précise. Comme la musique à danser, les

livres pratiques constituent d'ailleurs le genre préféré par tous ceux qui lisent peu (ou qui ne lisent pas du tout) de livres quand on les interroge sur leurs préférences en matière de lecture (17).

Avec un degré supplémentaire de détachement par rapport à un contexte pratique immédiat, on observe une lecture de livres ou de revues concernant des activités qui ont cessé d'être pratiquées, ou des situations du passé et qui se prolongent ainsi sur le mode du souvenir entretenu par la lecture : des livres sur la nature rappellent une enfance passée à la campagne ; les revues sur la chasse ou la pêche, lues encore après l'arrêt de l'activité qui avait entraîné leurs achats...

### LECTURE DE JOURNAUX : POLITIQUE ET MORALE, NATIONAL ET LOCAL

Moins directement liée à une pratique spécifique, mais ancrée dans un espace connu, local, on trouve la lecture de la presse quotidienne. Il n'est pas rare que nos lecteurs de journaux déclarent lire « en premier » ou s'intéresser le plus aux rubriques « décès », « mariages », « naissances » et « faits divers ». On sait que, si les agriculteurs sont les plus forts lecteurs de la presse quotidienne, ils lisent d'abord et avant tout une presse régionale. De même, les diplômés de l'enseignement supérieur et les non-diplômés lisent un quotidien tous les jours dans les mêmes proportions mais « ne lisent pas les mêmes journaux ; les premiers sont plus portés sur la presse nationale, les seconds sur la presse régionale » (18). Lecture ancrée dans un espace local, connu, proche (au moins symboliquement), lecture qui informe sur les faits quotidiens, à un autre degré, ce type de lecture s'articule intimement à l'expérience vécue.

L'enquête par questionnaire montre que les lecteurs de journaux à faible capital scolaire sont sans conteste des lecteurs de journaux locaux-régionaux (79 %) plutôt que des lecteurs de la presse nationale (21 %). De plus, à l'intérieur du journal, ce sont les faits divers qui constituent leur rubrique préférée (45 %), puis les rubriques politique-économique-social (22 %) et sportives (17 %). Ils sont aussi, pour une part non négligeable, intéressés par les rubriques décès-naissances-mariages (9 %).

Les lecteurs interviewés opposent souvent eux-mêmes leur intérêt pour les choses locales, les

« choses de la vie », les événements qui peuvent faire davantage l'objet d'une lecture éthico-pratique que d'une lecture politique à proprement parler. Lorsqu'ils s'intéressent à l'actualité politique, ces lecteurs retiennent les plus éthiques des faits politiques (les horreurs du régime roumain...) ou, plus justement, les faits politiques les plus susceptibles d'être lus d'un point de vue éthique (disposition éthique plutôt que politique-analytique) (19).

*« ce qui m'intéresse, c'est les décès, ma première action, c'est les décès c'est tout, et puis je lis tous les accidents qui se trouvent (la politique ?) Ah non, non, non, la politique ça m'intéresse pas, ça, la politique, non, j'y comprends rien, d'ailleurs alors il faut pas me demander de la politique, je ne sais rien (...) les affaires locales, oui (...) les faits divers, oui, oui, j'aime bien les faits divers (...) quand y a eu le feu dans le midi, ça m'intéresse »*

(Femme, certificat d'études, 50 ans)

*« j'achète tous les jours (Lyon-Matin), j'vous dis pas pourquoi ! (rire), c'est pour regarder les décès, les décès et les accidents, j'lis ça, autrement c'est pour ma femme que j'achète, on regarde les accidents, les faits divers (...) politique, non même pas à la télé j'regarde alors (...) les deux premières pages, les accidents, les décès et j'regarde mon pays là »*

(Homme, niveau école primaire, 41 ans)

Les journaux sont lus à partir des schèmes « ordinaires » de la vie quotidienne (éthico-pratiques) et non à partir d'une connaissance spécifique d'un réseau complexe de problématiques proprement politiques. La « réduction » du politique à l'éthico-pratique implique comme une dénégation pratique de l'ensemble des références politiques qu'il faut posséder pour lire politiquement un fait et ramène les événements les plus politiquement constitués à des événements pris dans le langage de la morale pratique.

#### LECTURE DE ROMANS : POIDS RELATIF DE L'EXPÉRIENCE ORDINAIRE ET DE L'EXPÉRIENCE LIVRESQUE

Si, comme le pense Hans Robert Jauss, « l'œuvre littéraire nouvelle est reçue et jugée non seule-

ment par contraste avec un arrière-plan d'autres formes artistiques, mais aussi par rapport à l'arrière-plan de l'expérience de la vie quotidienne » (20), on peut dire que les dispositions que les lecteurs mettent à l'œuvre au cours de leur lecture d'un texte littéraire (ce vers quoi ils orientent leur lecture, leur mode d'appropriation de ces œuvres) se différencient selon le poids relatif de l'expérience non-littéraire et littéraire (l'univers des références littéraires et, plus largement, artistiques) dans la lecture. L'espace des positions littéraires est plus ou moins intériorisé par les lecteurs en tant qu'univers mental de références stylistiques et plus ou moins convoqué dans la production du sens de l'œuvre au moment de sa lecture. La lecture s'éloigne d'autant plus de l'expérience quotidienne que le lecteur possède la compétence à situer esthétiquement sa lecture (21). Il faut donc se demander quel est le poids relatif, pour chaque lecteur (chaque classe de lecteurs), de l'expérience ordinaire (éthico-pratique) et de l'expérience esthétique préalablement acquise, dans le processus de lecture d'un texte.

Parlant de l'opposition entre la jouissance et l'action, entre l'attitude esthétique et la pratique morale, Jauss explique que « cette opposition n'est pas nécessairement impliquée dans l'efficacité spécifique de l'art. Elle est ressentie seulement depuis qu'au nom de l'autonomie de l'art tout didactisme, toute intention du spectateur ou du lecteur avec l'objet représenté est décriée comme une marque de philistinisme : surtout la sympathie et l'admiration pour le héros. » (22) On comprend que les lectures populaires (aux deux sens du terme : les livres qualifiés, souvent par stigmatisation, de « populaires » — romans de gares, romans sentimentaux, à l'eau de rose, d'aventure, etc. — et les modes populaires de lecture) soient perçues comme des lectures philistines, de mauvais goût, tant elles engagent la participation, l'identification, l'ancrage plus immédiat aux éléments de l'expérience quotidienne et, du même coup, à des éléments éthico-pratiques et pragmatiques (23).

L'ancrage de la lecture dans une autre réalité que la seule réalité littéraire explique que le thème, le sujet et les effets de réel produits par le style et/ou par le contexte (on connaît, par la télévision, la personne qui écrit le roman ou l'autobiographie) sont beaucoup plus souvent mis en avant que l'auteur, le style, et que ne sont jamais mentionnés, lorsqu'il s'agit de romans, les courants littéraires ou les maisons d'édition. Cette

**lecture pragmatiquement ancrée** s'oppose à toutes les formes de **lecture littérairement ancrée**, qui prennent sens **par référence à d'autres lectures, dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonome**.

Les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que le choix d'un livre ne se fait pas au hasard. Lorsqu'on leur propose des critères de choix, les enquêtés privilégient systématiquement les critères qui sont liés à une disposition éthico-pratique. En effet, ils sont 69,5 % à prendre comme critère principal de choix d'un livre le sujet, le thème ou le résumé au dos du livre. Ils ne sont plus que 17,5 % à prendre le critère « auteur », mais ils ne sont surtout plus que 7 % à faire leur choix selon les critiques, les émissions ou les prix littéraires et 0,5 % à prendre le critère « style d'écriture ».

Une partie des personnes interviewées (16 sur 35) ne lit aucun roman (au sens large incluant les biographies, les autobiographies, les récits historiques, les romans policiers, les romans de science-fiction...). Ce type de lecture ne fait pas partie de leur temps libre (24). Lorsqu'ils lisent des romans, nos lecteurs insistent souvent sur le rejet du « fictif », des histoires qui n'ont « pas de sens » ou dont le sujet est trop éloigné d'eux pour intéresser vraiment. Dans les propos des lecteurs revient avec grande insistance l'idée d'« histoires vraies », « réelles », « terre à terre » ou qui sont écrites comme si elles étaient vraies ou réelles (25). Au fond, ce qui est recherché, c'est tout autant le « réel » ou le « véridique » (qui amène à lire des biographies romancées, des documentaires, des livres d'histoire, des histoires vécues sur un drame quelconque : la perte d'un enfant, la drogue, la vie avec un enfant handicapé...) que l'effet de réel ou d'authenticité (qui amène à lire des romans en sachant que ça n'a pas existé mais que c'est écrit de telle façon que l'« on y croit »). Le lecteur peut ainsi « faire comme si » il lisait des histoires réelles, vraies, authentiques tout en n'étant jamais complètement dupe de leur caractère fictif (e.g. le cas d'une femme qui aime les livres qui sortent du quotidien, de « la vie », et qui est du côté de l'identification admirative dont parle Jauss, mais qui le fait sans la naïveté qu'on prête généralement à ce type de lecture : elle sait que c'est romancé, que c'est « trop bien » pour être vrai, mais elle cherche à « se dépayser ») (26). Les « romans à l'eau de rose » sont lus, en toute connaissance du caractère édulcoré des histoires, parce que leur structure narrative récurrente per-

met la lecture hachée, discontinue de ceux qui lisent par « petits bouts » et ne veulent pas « perdre le fil » de l'histoire (27) (« quand on prend un livre qui est assez compliqué, il faut pas trop le lâcher et, comme moi je suis souvent à prendre un livre et puis, je lis cinq pages et puis après je vais faire autre chose, je me mets pas dans ma lecture systématiquement, alors ces petits livres qui... on peut toujours les lâcher pour pouvoir les reprendre, on comprendra toujours l'histoire »).

*« y'a eu le dernier bouquin que j'ai lu qui m'a vraiment plu (...) c'est Jamais sans ma fille de Betty Mahmoody (...) surtout ce qui m'a vraiment plu, qui m'a vraiment bouleversé quoi, c'est le courage de cette personne, on se demande comment, même une enfant de 6 ans peut arriver à, physiquement, à tenir le coup, à vivre dans ces conditions d'hygiène, psychologiquement, arriver à être, ça me paraît assez dingue quoi ! (...) de vivre l'histoire, voilà, même on s'imagine dans le pays quoi, on arrive vraiment à voir comment c'est quoi, c'est bien décrit »*  
(Femme, niveau brevet, 35 ans)

*« moi, je lis pas tout ce qui est trop intellectuel finalement, parce que j'aime pas trop, mais j'aime bien lire tout ce qui roman à l'eau de rose, (...) parce que ça sort de la vie quotidienne, du souci, du trac, c'est vraiment quelque chose de... on rêve, on plane, et puis, vous savez les romans à l'eau de rose, dans les Harlequin, ils sont pas si bêtes que ça, y a toujours dans un pays, et on apprend des fois sur les pays telles et telles mœurs, telle et telle coutume, c'est pas mal non plus, mais enfin c'est vraiment du l'eau de rose, hein, faut reconnaître, hein, c'est toujours beau, c'est le Prince Charmant c'est... mais ça fait rêver, il est beau, il est riche, et ils auront beaucoup d'enfants, ils seront jamais malades (rire) (...) c'est l'histoire qui varie, c'est le fond, hein, finalement, mais enfin c'est parce que c'est de la lecture qui est très facile à lire, et quand j'ai pas envie de me compliquer... »*

(Femme, niveau CAP, 34 ans)

*« Au nom de tous les miens tout ça, c'est un livre que j'ai lu trois fois, quatre fois (...) c'est une histoire réelle, ils en ont fait un film y a pas tellement longtemps (...) je l'ai lu plusieurs fois, parce qu'il est prenant ce livre »*

(Femme, CAP, 43 ans)



*« j'lis du Pierre Bellemarre, des trucs d'angoisse là, comme il écrit des **histoires vraies, j'lis ça, sinon des autres romans ? non j'lis pas** »*  
(Homme, niveau CAP, 26 ans)

*« (livres) tout c'qui est en rapport avec la maladie de ma mère déjà, tout c'qui est maladie infantile, style psychose des enfants et tout (...) **sur la drogue, ouais, ça j'ai lu pas mal de livres sur la drogue, parce que j'ai pas mal d'amis qui s'droguent, c'est pour ça, alors j'lis pas mal de livres là-dessus** »*

(Homme, niveau CAP, 22 ans)

Si certains de nos lecteurs disent aimer les gros livres, c'est parce que, comme dit l'un d'entre eux, on peut « vivre longtemps » avec eux. Vivre le texte plutôt que le prendre pour « ce qu'il est », à savoir **un texte** (les avant-garde littéraires ont toujours souligné ce fait apparemment évident mais qui, en fait, ignore les modes pratiques de lecture constituant des dénégations pratiques de cette « évidence »), voilà la « définition sociale » implicite de la lecture de romans chez ces lecteurs. Le succès social des sagas littéraires ou télévisées (séries américaines, feuilletons français) mettant en scène des familles (parfois opposées) et leurs membres aux caractéristiques psychologiques bien définies trouve ainsi sans doute son principe dans ces désirs socialement constitués de participation et/ou d'identification.

Les lectures romanesques appréciées sont celles qui rendent possible l'adhésion, la participation, l'identification, positives ou négatives, à l'histoire et qui permettent ainsi de faire travailler, sur un mode imaginaire, les schémas de sa propre expérience. On peut dire que, pour certains lecteurs, la lecture de romans permet de lire des modèles situationnels, des modes de comportements, des solutions (réactions, comportements...) à des situations heureuses, difficiles ou problématiques. Bref, le roman livre aussi, pour ceux qui veulent le lire ainsi, des modèles de comportements, des normes de comportements, des rôles, des schémas d'action, de réaction, de perception, de réflexion et peut être lu comme un manuel ou un guide de savoir-vivre. La littérature (vs la théorie) livre des « cas » plutôt que des règles, des situations plutôt que des théories. L'activité du lecteur populaire peut être parfois comparée à une sorte de rapprochement jurisprudentiel entre des situations vécues et des situations écrites.

Les lecteurs mettent donc souvent en œuvre des formes variées d'identification (Jauss dégage plusieurs types d'identifications possibles : l'identification admirative — par rapport à un héros « meilleur » que soi —, l'identification par sympathie — semblable à soi —, l'identification cathartique — qui sort le lecteur de ses soucis réels et le plonge dans la souffrance ou la difficulté d'un « héros ») totalement rejetées comme « naïves » par les lecteurs légitimes, c'est-à-dire par ceux qui privilégient la forme par rapport au thème (ou la valeur éthique de l'histoire) (28).

*« moi, j'aime pas le roman de phrases... non, terre à terre, qu'on peut vivre, voyez (...) **du réel pas trop romancé** (...) La Bicyclette bleue, ça se passait pendant la résistance, et y a des passages qui m'ont rappelé, moi aussi, mon enfance, c'était à la campagne, les Allemands, j'ai une cicatrice là (...) Et quand les Allemands sont rentrés dans mon petit pays, j'étais une petite fille, je suis tombée sur le gravier, ça m'avait marqué, j'ai eu une cicatrice, j'ai vu ces grands hommes, là, avec leurs bottes sur le gravier, j'ai tellement eu peur que je me suis affalée de tout mon long, je suis vite rentrée chez mes parents : "Maman maman", ça m'avait marqué, voyez, et dans ce livre La Bicyclette bleue, y a beaucoup de passages... alors, voyez, tous ces petits trucs là, j'étais à la campagne, ça m'est resté et dans Bicyclette bleue **j'ai retrouvé des trucs, et c'est bien ça** »*

(Femme, certificat d'études, 56 ans)

Il arrive fréquemment que le livre puisse jouer un rôle quasi-« réparateur » à la suite de drames (« ça aide énormément dans les moments difficiles »). Par exemple, une lectrice lit un roman parlant d'une femme malheureuse d'avoir perdu un frère qu'elle aimait, alors qu'elle vit la même situation. Pourquoi, après un tel drame, se plonger dans un roman qui « remue le couteau dans la plaie » ? En fait, la lecture permet de faire travailler son chagrin, son expérience douloureuse pour mieux l'accepter, pour essayer de donner du sens à ce qui est insensé et insupportable (« y a pire que nous, on le sait, mais si on le lit pas, si on le voit pas, il faut le ressentir et moi ça m'a beaucoup aidé par ces livres là »).

De même, il y a un refus très net chez ces lecteurs de ce qui empêche la participation. Dans

de nombreux entretiens, les lecteurs disent leur volonté d'être pris dans l'action, de vivre les vies des héros.

*« j'avais commencé à lire un bouquin, Les grands sillons, de Jacques Lanzman, et j'sais pas pendant 20 ou 30 pages ça m'a énervé un peu, j'étais pas pris dans le bouquin, donc là j'l'ai refermé, et puis j'l'ai jamais rouvert (...) y a des passages au départ qui sont un peu chiants, des personnes qui s'présentent ou qui rencontrent une personne, c'est pas dans l'action encore, quoi, disons qu'il doit y avoir un chapitre où c'est pas dans l'action quoi, sinon, des bouquins, j'en n'ai pas pas lu énormément, y en a qu'un qui m'a botté, j'l'ai lu quand j'étais à l'école, c'est Flash, c'est un mec qui, un auteur qui part en Inde, et puis qui s'dope quoi, il est bien fait en plus ce bouquin, il écrit vraiment tout quoi, moi c'est un bouquin qui m'avait bien plu quoi »*

(Homme, niveau CAP, 24 ans)

## LECTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

L'intérêt très prononcé chez certains de ces lecteurs pour des ouvrages scientifiques (livres sur l'astronomie, l'écologie, la mécanique, l'électricité, la physique, encyclopédies médicales...) marque l'envie de connaître le fonctionnement des choses, les mécanismes du réel, les secrets de la nature, etc. (Qu'est-ce que la pluie, un nuage ? Pourquoi neige-t-il ? Pourquoi avons-nous des yeux de telle ou telle couleur ? Quel est le secret des pyramides ? Quelle est l'origine de l'homme, de la terre, du système solaire... ? Qu'est-ce que le cancer ?). Des revues telles que le **Reader's digest** sont souvent appréciées pour cela : elles mêlent anecdotes, aventures et vulgarisations scientifi-

ques (parfois présentées sous forme d'anecdotes et d'aventures).

Ce goût pour les ouvrages qui expliquent les fonctionnements réels (physiques, naturels...) est très lié à l'affinité pour des textes qui s'annulent comme tels pour énoncer le réel. Là encore, il y a un intérêt profond pour des « choses vraies », pour l'explication de phénomènes réels et souvent un peu mystérieux (le triangle des Bermudes, les pyramides...).

## CONCLUSION

Aux dispositions théoriques, esthétiques ou politiques (selon les imprimés que l'on considère) (29) s'opposent les dispositions éthico-pratiques et pragmatiques des hommes et des femmes de milieux populaires (30) qui, lorsqu'il s'agit de littérature, engagent un goût profond pour la participation et l'identification : on veut vivre la vie des personnages, s'identifier au héros ou le détester, mais, dans tous les cas, on a une réaction aux personnages écrits du même type qu'aux personnages de la vie réelle. Cette esthétique populaire, ce mode populaire d'appropriation des imprimés qui est indissociable d'une éthique, ne signifie pas que ces adultes soient incapables de « faire de la théorie », d'« analyser » ou de considérer le style des œuvres, mais qu'ils exigent un rapport plus direct, une référence plus immédiate à des configurations pratiques ou à des schémas expérientiels précis. La connaissance, par l'ensemble des enseignants, de l'existence de goûts et d'investissements spécifiques en matière de lecture dans des milieux sociaux à faible niveau de diplôme, peut constituer un pas vers une meilleure articulation de ces goûts et dispositions préalables et des dispositifs pédagogiques.

Bernard Lahire

Université Lumière — Lyon 2

Faculté d'anthropologie et de sociologie

G.R.S., URA 893, CNRS

## NOTES

(1) Je remercie Anne-Marie CHARTIER pour sa lecture critique de ce texte.

(2) La première recherche constitue initialement la contribution sociologique à une recherche interdisciplinaire (avec deux

psycholinguistes français, J.-M. BESSE et A. MESSEQUE), intitulée **Les Pratiques d'écriture et de lecture d'adultes salariés « peu qualifiés »**, financée par le Ministère de la Recherche et de la Technologie, Département Homme, Travail et Technologies dans le cadre du Programme de re-

cherche « Formation et Apprentissage des Adultes Peu Qualifiés ». La seconde recherche a été réalisée dans le cadre de la Faculté d'anthropologie et de sociologie de l'Université Lumière Lyon 2.

- (3) Saisir le sens d'une pratique telle que la lecture chez ceux qui, statistiquement, sont les plus faibles lecteurs, est une condition préalable à toute politique de démocratisation de la lecture. La sociologie des rapports différenciés aux imprimés permet, entre autres, d'éviter les réductions économicistes du type : « Plus on offre des imprimés, plus on accroît la lecture et le nombre des lecteurs. » Cf. les réflexions très justes de Jean-Claude PASSERON dans **Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel**, Paris, Nathan, 1991, « Le polymorphisme culturel de la lecture. A propos de l'illettrisme », pp. 335-345.
- (4) Ainsi Pierre BOURDIEU remarque que « la lecture c'est ce qui apparaît spontanément quand on va avoir du temps à ne rien faire, quand on va se trouver enfermé seul quelque part », « La lecture : une pratique culturelle », **Pratiques de la lecture**, (dir. Roger Chartier), Marseille, Ed. Rivages, 1985, p. 225. Or, il faut rester très prudent vis à vis des explications sociologiques ou des justifications fournies par les enquêtes eux-mêmes — « je n'ai pas le temps » — en termes de « temps disponible ». Pourquoi tel ouvrier, lorsqu'il a du temps, pratique-t-il plutôt le football que la lecture ? Pourquoi telle employée qui a le même emploi du temps qu'une autre lit-elle 20 livres par an alors que sa collègue n'en lit aucun ?
- (5) Il faut noter qu'aucune étude sociologique n'a vraiment montré ce que font, aujourd'hui, les lecteurs « non-populaires » de leur lecture. Dans l'état actuel des recherches sur l'appropriation des textes, on est contraint à se servir de catégories de différenciation, telles que « disposition éthique » et « disposition esthétique », qui ont été établies à propos des goûts en matière de consommation culturelle en général (voir notamment P. BOURDIEU, **La Distinction**, Paris, Ed. de Minuit, 1979). Je dois cette précision à Anne-Marie CHARTIER.
- (6) Voir R. CHARTIER, **Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime**, Paris, Seuil, 1987 et spécialement, « Avant-propos », pp. 7-21 et M. DE CERTEAU, **L'invention du quotidien. Arts de faire**, Paris, 10/18, 1980, et spécialement chapitre XII : « Lire : un braconnage », pp. 279-296.
- (7) Voir D. F. MCKENZIE, **La Bibliographie et la sociologie des textes**, Paris, Ed. du Cercle de la Librairie, 1991, 119 p.
- (8) Voir B. LAHIRE, « Les pratiques populaires de la lecture », **Voies livres, Pratiques et apprentissages de l'écrit**, V54, octobre 1991, 11 p.
- (9) **Les Pratiques culturelles des Français. 1973-1989**, Département des Etudes et de la Prospective, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, La Découverte/La documentation française, 1990, p. 81 et p. 88.
- (10) *Ibid.*, p. 90.
- (11) Voir, sur les manières scolaires de définir la lecture, A.-M. CHARTIER et J. HÉBRARD, **Discours sur la lecture (1880-1980)**, Paris, Etudes et recherche, BPI, Centre Georges Pompidou, 1989 et spécialement « Troisième partie : Discours d'Ecole », pp. 169-394.
- (12) F. FOUQUIER, **Lectures de jeunes et pratiques culturelles de classes**, Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Université de Bordeaux II, juin 1976, 260 p.
- (13) Toutes les enquêtes en milieux populaires constatent ce fait. Cf. notamment N. ROBINE, **Les Jeunes travailleurs et la lecture**, Paris, La documentation française, 1984, 266 p. et J. BAHLOUL, **Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs**, Paris, Ed. BPI-Centre G. Pompidou, 1988, 128 p.
- (14) Cela ne signifie pas, comme le voudrait le mythe d'une lecture lettrée exclusivement littéraire, que les lecteurs plus diplômés ignorent les lectures pragmatiques, mais que leur champ de lecture, plus étendu, leur donne l'occasion de mettre en œuvre d'autres modes d'appropriation des textes (esthétique, politique, théorique...) que leur formation scolaire, notamment, les a aidés à construire.
- (15) Nombre d'enquêtes disent ne pas posséder de bibliothèque et avoir des livres un peu partout dans la maison. Or, on peut considérer la disposition spatiale des livres comme une conception objectivée de la lecture. La bibliothèque, comme lieu de rangement et d'exposition des livres, est comme l'objectivation d'une pratique autonome de la lecture. Les livres sont mis à part, détachés des activités et fonctions sociales diverses. Lorsque la bibliothèque est inexistante, c'est parce que les différents imprimés sont disséminés dans les différents lieux de leurs fonctions pratiques : le livre de cuisine dans la cuisine, le livre de bricolage avec les outils, le livre d'automobile dans la voiture ou le garage, les livres sur le tricot avec les laines et les aiguilles, et ainsi de suite.
- (16) Le fait qu'un certain nombre de ces lecteurs parlent parfois de « livres » ou de « bouquins » pour désigner tout imprimé (journal, magazine, revue, livre) est sans doute l'indice d'une faible pratique de lecture. On sait que plus on pratique une activité et plus on dispose de termes marquant des différences plus fines (Cf. R. ESTABLET, **L'Ecole est-elle rentable ?**, Paris, P.U.F., 1987, p. 218). Toutefois, cette indifférenciation des genres d'imprimés pourrait bien indiquer l'existence d'un mode d'appropriation similaire d'un type d'imprimé à l'autre, alors que des lecteurs plus légitimes ne penseraient jamais à assembler le journal, la revue et le roman parce qu'ils mettront en œuvre une lecture spécifique dans chaque cas.
- (17) **Les Pratiques culturelles...**, *op. cit.*, p. 93-94.
- (18) *Op. cit.*, p. 23.
- (19) Pour des faits analogues concernant les réponses aux sondages politiques, voir P. BOURDIEU, **La Distinction**, *op. cit.*, p. 470.
- (20) H. R. JAUSS, **Pour une esthétique de la réception**, Paris, Gallimard, 1978, p. 76.
- (21) J.-M. GOULEMOT évoque la notion très intéressante de « bibliothèque » comme ensemble de textes à partir duquel est produit le sens d'un texte lors de sa lecture. Toutefois, cette notion de bibliothèque nous attire d'emblée plutôt du côté des modes d'appropriation légitimes des textes. Il faut donc relativiser sociologiquement cette « lecture-références » : cette lecture, qui ne se fait que dans le rapport à d'autres lectures préalables, n'est pas le mode de lecture de ceux qui lisent en faisant référence non à des livres mais à des schèmes éthico-pratiques d'expériences. Cf. « De la lecture comme production de sens », **Pratiques de la lecture**, *op. cit.*, pp. 90-99.
- (22) H. R. JAUSS, *op. cit.*, p. 147.
- (23) P. BOURDIEU, *op. cit.*, p. 36.
- (24) Voir N. ROBINE, *op. cit.*, p. 50. Les enquêtes de notre enquête par questionnaire sont peu amateurs de littérature classique et de poésie ou de théâtre (19 %), un peu plus de romans de science-fiction ou policier (38 %) ou de genres biographiques ou autobiographiques (37,5 %) mais, en revanche, ils apprécient les documentaires sur la nature, les animaux... (54 %) et consultent fréquemment les encyclopédies et dictionnaires (58 %).
- (25) Les personnes interviewées (exclusivement les femmes) font aussi référence aux séries « Histoires vraies » de l'ex-cinquième chaîne de télévision française qui présentaient des téléfilms, américains le plus souvent, sur des sujets « brûlants » d'un point de vue éthique : un fils qui se drogue, un demi-frère et une demi-sœur qui tombent amoureux l'un de l'autre, le viol... Ces téléfilms sont suivies de débats renforçant ainsi la lecture éthique du téléfilm (ex : Les valeurs morales sont-elles en danger ?).
- (26) Voir, pour des analyses proches concernant les textes gueux au XVIII<sup>e</sup> siècle, R. CHARTIER, **Lectures et lecteurs...**, *op. cit.*, p. 275.

- (27) Pour des faits similaires concernant les livres de la Bibliothèque bleue au XVII<sup>e</sup> siècle, voir R. Chartier, « Du livre au lire », **Pratiques de la lecture**, op. cit., pp. 62-88.
- (28) P. BOURDIEU, op. cit., p. 34.
- (29) Et qui supposent toutes une attention spécifique à l'activité langagière en tant que pratique autonome (théories, problématiques politiques, courants esthétiques et styles...), i.e. un rapport réflexif au langage. Cf. B. LAHIRE, **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire**, Lyon, PUL, 1993, 310 p.
- (30) Nos recherches montrent aussi des différences secondaires assez importantes entre femmes et hommes. Les femmes sont notamment de plus fortes lectrices, en particulier de romans, que les hommes de même milieu qui, associant la lecture de longs textes à une pratique « passive » et, du même coup, « féminine », la rejettent plus fréquemment. Cf. B. LAHIRE, **La Raison des plus faibles**, Lille, PUL, 1993, 188 p.

# Radioscopie des instituteurs exerçant dans les écoles primaires des cités HLM de l'agglomération nantaise

Yves Careil

---

*Dans le présent article, nous nous attacherons à faire part au lecteur de résultats que nous avons obtenus dans le cadre d'une recherche se rapportant aux relations parents/instituteurs en « cité HLM », mais où nous nous étions fixés comme objectif intermédiaire de réaliser une radioscopie de la fraction du corps professionnel qui y exerce afin de mieux appréhender la manière selon laquelle ces enseignants, en fonction de leurs catégories d'appartenance, se construisent leurs systèmes de représentation à l'égard des parents auxquels ils sont confrontés. Dès lors que le jeu complexe des variables a pu être explicité, il apparaît que tout est lié en ce sens que des relations étroites existent entre les principales caractéristiques sociales possédées par les instituteurs, leurs motivations d'entrée dans une profession qui historiquement a perdu de son aura, la conception qu'ils ont de leur fonction et le regard qu'ils portent sur la politique nouvelle d'« ouverture » de l'école sur l'extérieur.*

---

**N**e serait-ce qu'en raison de « l'état de crise » que connaissent les instituteurs et qui les pousse à se protéger de l'extérieur, surtout lorsqu'ils se sentent menacés, il est toujours difficile de percer les secrets que contient la boîte noire du primaire dès lors que ceux-ci se rapportent à la manière selon laquelle les membres de ce corps professionnel **pensent et agissent sur le terrain en fonction de leurs catégories d'appartenance**. Pourtant, il apparaît d'autant plus nécessaire d'essayer d'en savoir plus dans ce domaine que ce type de recherche, concernant une population dont l'on sait qu'elle est devenue très hétérogène, est d'une part largement susceptible de rendre bien des services aux formateurs qui ont souvent du mal à appréhender dans leur diversité les enseignants

déjà en poste auxquels ils sont confrontés lors de stages ; est d'autre part logiquement appelé à apporter un éclairage nouveau sur les changements en matière de pédagogie qui ont eu lieu, sans pour autant être forcément parvenus à leur terme, dans un premier degré où le fonctionnement par cycles vient d'être instauré.

## DE LA DIFFICULTÉ A APPRÉHENDER LE PRIMAIRE

Remarquons immédiatement que s'il est possible et parfaitement légitime d'aborder globalement le préélémentaire en raison des changements

pédagogiques « définitifs » qui s'y sont produits et qui ne peuvent qu'être mis en relation avec d'une part la perte de ses attaches populaires par un personnel enseignant hautement féminisé (perte dont tout laisse à penser qu'elle s'est considérablement accélérée du début des années 60 à nos jours), et d'autre part le développement de nouvelles attentes parentales durant la même période (1), il ne saurait être question d'agir à l'identique au niveau de l'ordre d'enseignement qui lui succède puisqu'il se présente très différemment. On ne saurait en effet oublier : que la figure mythique et masculine de « l'instituteur traditionnel », héritier des Lumières et ancré dans la croyance en l'école libératrice a longtemps occupé le devant de la scène que constitue le primaire et y est encore très présente ; que l'extrême diversité des pratiques enseignantes que l'on y observe traduit du même coup l'existence de fortes résistances au changement tout en renvoyant aussi au poids de la tradition qui dans une certaine mesure tend à perdurer.

En d'autres termes, le chercheur qui veut en savoir plus sur ce qui se passe et se joue dans le primaire se voit contraint d'approcher au plus près les enseignants qui y exercent, de s'interroger non seulement sur ce qu'ils disent et sur ce qu'ils font mais aussi sur leur trajectoire individuelle et sociale, ceci afin de restituer des logiques déterminantes via leurs motivations d'entrée dans la profession, leurs positionnements idéologiques dans un contexte de décentralisation, l'optique pédagogique dans laquelle ils se situent, mais sans oublier pour autant ces deux dimensions essentielles que constituent d'une part l'épreuve du terrain qui n'est pas forcément celui où ils aimeraient exercer et d'autre part la dévaluation historique du métier dont tout porte à croire que, malgré le processus de revalorisation en cours, elle est de plus en plus ressentie par les instituteurs, mais différenciellement cependant selon le sexe.

### L'EXEMPLE DES ÉCOLES SITUÉES DANS LES CITÉS HLM DE NANTES

C'est en fonction de ce type d'approche que nous voudrions faire part au lecteur de résultats que nous avons obtenus dans le cadre d'une recherche se rapportant aux relations parents/instituteurs en « cité HLM » (1991), centrée sur le

concept de représentation sociale (2) (lui-même couplé à la notion d'identité) et où, après l'avoir mis en évidence, nous avons longuement réfléchi sur les conséquences de l'existence **du plan de carrière spécifique dont s'est dotée la profession en milieu urbain** ; réflexion qu'il nous faut évoquer ici pour préciser notre pensée. Très concrètement, c'est une brochure publiée annuellement en Loire-Atlantique depuis 1985, à l'initiative d'élus CAPD et donnant le « prix » des écoles lors du mouvement (3) qui nous a permis de construire une carte de l'agglomération nantaise, n'échappant aucunement au principe de ségrégation spatiale des classes sociales s'opérant sur le mode horizontal (4), où ont été placées les différentes écoles primaires et le barème minimum moyen, calculé sur quatre années, nécessaire pour qu'un instituteur puisse y être nommé à titre définitif en qualité d'adjoint. En poussant l'analyse, on s'aperçoit sans surprise que si les « grands ensembles » périphériques sont les premiers à pouvoir être obtenus avec une ancienneté d'environ 10 ans, il en va tout autrement pour les quartiers plus favorisés qui ne peuvent l'être que bien plus tard, souvent après 20 ou 25 ans de carrière. Ceci a une importance considérable si l'on établit le rapprochement avec le fait que l'élévation de l'origine sociale au sein de la profession est un phénomène relativement récent. Ainsi les instituteurs de la nouvelle génération d'origine aisée, catégorie au sein de laquelle on trouve comme nous le pressentions et comme cela sera confirmé la plus forte proportion de « rénovateurs potentiels » seront bien plus présents dans les quartiers socialement défavorisés [là où attentes parentales sont toujours majoritairement très scolaires et très traditionnelles (5)] que dans les quartiers où résident en grand nombre les parents appartenant aux « fractions des classes moyennes et supérieures à prétention intellectuelle » (là où ils seraient le plus susceptible d'être le mieux accueillis) qui actuellement leur sont encore largement inaccessibles. Malgré l'existence « d'interférences », ceci nous a conduit à caractériser le contexte actuel comme étant marqué par une situation **d'inadéquation des marchés** en ce sens que selon le quartier où l'école est implantée l'offre pédagogique aura peu de chances de correspondre globalement à la demande. En d'autres termes et conformément à ce que l'on peut observer et entendre, la majorité des parents en cité HLM se plaindront sur un mode spécifique (le plus souvent de manière souterraine et parfois de manière violente) des nouvelles méthodes qu'ils ne comprennent pas (6) et

qui participent à leur désorientation, alors que dans les quartiers favorisés, on trouvera à l'opposé un nombre important de parents « professionnalisés » qui manifesteront leur désappointement face à une pédagogie s'inspirant trop souvent de l'ancien modèle et dont le caractère austère est potentiellement générateur de rejet chez l'élève.

Cette recherche a donné lieu, en mai 1988, à la passation d'un questionnaire dans 29 écoles primaires préalablement sélectionnées des « banlieues » de Nantes ; un questionnaire destiné uniquement aux enseignants exerçant dans les classes du CP au CM<sup>2</sup> depuis au moins la Toussaint, et qui, malgré son poids, a obtenu un vif succès puisque 96 instituteurs (64 F, 32 H) y ont répondu, soit un taux de réponses à peine inférieur à 60 %. En outre, il s'est avéré après vérifications sur la base des variables identitaires, institutionnelles et idéologiques à partir desquelles il était possible de retrouver les effectifs théoriques, que les personnes l'ayant renvoyé pouvaient fort bien constituer, selon une supposition raisonnable, un modèle réduit à peu près exact de la population étudiée.

Dès lors que l'on émet l'hypothèse, qui s'avérera vérifiée, qu'il existe des groupes différenciés d'instituteurs selon les systèmes de représentation qu'ils se construisent à l'égard des parents, on ne peut guère que s'intéresser de très près à l'hétérogénéité de la population objet de l'étude en

allant jusqu'à prendre le risque de poser les questions « indiscrettes » qui entraînent trop souvent le silence. En définitive, c'est parce que les instituteurs interrogés nous ont accordé leur confiance, ce dont témoigne l'absence ou la quasi absence de non-réponses à ces questions, que nous avons pu réaliser notre objectif intermédiaire qui était de réaliser, à partir d'investigations où ont été retenues prioritairement des variables telles que le sexe, l'âge ou l'origine sociale, une radioscopie de la fraction du corps professionnel qu'ils constituent.

#### A. En amont, des résultats corroborant pour l'essentiel ceux déjà obtenus

Les tableaux 1 et 2, dont la lecture permet de retrouver les conclusions d'I. Berger (1979) relatives à l'élévation de l'origine sociale au sein de la profession, bien plus marquée chez les institutrices qui par rapport aux instituteurs ont aussi davantage tendance à effectuer des choix matrimoniaux vers le haut, révèlent aussi :

— d'une part, la présence numériquement assez forte d'instituteurs(-rices) âgés de plus de 40 ans ; une présence, confirmée par les données chiffrées obtenues auprès de l'I.A., mais que l'on peut avoir du mal à s'imaginer comme telle tant les regards, dans la période actuelle, semblent se focaliser à la fois sur les établissements « où il se passe quelque chose » et sur l'importance (ne pouvant être niée dans l'absolu) du turn-over enseignant dans ces écoles (7) ;

Tableau 1. — Sexe/âge × origine sociale mesurée à la profession du père - après regroupement -

Sexe/Âge		OR. SOC.	NR 1	cl. pop. 2	cl. moy. 3	cl. sup. 4	total	
		1	0	0	0	0	0	
H	jusqu'à 29 ans inclus	2	0	0 (0)	1 ↑ (50,0)	1 ↑ (50,0)	2	(100)
	de 30 à 39 ans inclus	3	0	11 (64,7)	2 (11,8)	4 (23,5)	17	(100)
	40 ans et plus	4	0	13 ↓ (100)	0 (0)	0 (0)	13	(100)
F	jusqu'à 29 ans inclus	5	0	3 (21,4)	3 (21,4)	8 ↑ (57,2)	14	(100)
	de 30 à 39 ans inclus	6	0	16 (55,2)	8 ↑ (27,6)	5 (17,2)	29	(100)
	40 ans et plus d'AGS	7	0	16 ↓ (76,2)	3 (14,3)	2 (9,5)	21	(100)
Total			0	59 (61,5)	17 (17,7)	20 (20,8)	96	(100)

Tableau 2. — Sexe/ancienneté générale de service × profession du conjoint  
- après extraction des célibataires et regroupement - (8)

Profession du conjoint		NR		Commerçants artisans		Professions « classes populaires »		Professions « classes moyennes »		Professions « classes supérieures »		Total
Sexe/Ag		1		6		3 - 4 - 5 - 13 - 15		7 - 8 - 10		11 - 12		
NR	1	0		0		1 (100)		0		0		1 (100)
— de 10 ans d'AGS	2	1 (33,3)		0		0 (0)		2 (66,6)		0 (0)		3 (100)
H de 10 à 19 ans d'AGS	3	2 (14,3)		0		2 (14,3)		10 (71,4)		0 (0)		14 (100)
20 ans et plus d'AGS	4	1 (7,1)		0		5 (35,7)		8 (57,1)		0 (0)		14 (100)
— de 10 ans d'AGS	5	1 (9,1)		0		1 (9,1)		6 (54,5)		3 (27,3)		11 (100)
F de 10 à 19 ans d'AGS	6	0		0		4 (14,8)		19 (70,4)		4 (14,8)		27 (100)
20 ans et plus d'AGS	7	0		2 (11,1)		2 (11,1)		8 (44,4)		6 (33,3)		18 (100)
Total		5 (5,7)		2 (2,3)		15 (17,0)		53 (60,2)		13 (14,8)		88 (100)

— d'autre part et à l'autre extrémité, la faiblesse numérique des « moins de 30 ans » qui pour la quasi-totalité d'entre eux (elles) ont comme autre caractéristique d'être nommés à titre provisoire (à l'année ou sur un long remplacement), alors que presque tous leurs aînés(ées), y compris les plus immédiats, sont présents sur leur poste à titre définitif. En réalité, cette faiblesse numérique n'est que la conséquence logique de la dizaine d'années d'ancienneté qu'il faut obligatoirement posséder avant de pouvoir obtenir l'une ou l'autre de ces écoles lors du mouvement, et des choix que nous avons opérés pour qu'au-delà des discours tenus, les pratiques effectives des instituteurs à l'égard des parents puissent être comparées.

## B. Les motivations d'entrée dans le métier

Malgré cette sous-représentation attendue des plus jeunes, nous disposons d'un large éventail concernant les variables citées précédemment qui nous a permis d'en savoir plus. Ainsi, il s'est avéré que les motivations d'entrée dans le métier étaient fort loin d'être identiques comme le souligne la première ACM réalisée.

Le premier facteur oppose très distinctement ce qu'au niveau des motivations on peut appeler la **mentalité ancienne homogène et la mentalité nouvelle multiforme**. Dans la partie droite du plan factoriel se trouve isolé un premier univers de

points, entre lesquels les liaisons sont toujours de forte intensité et où se trouvent rassemblés les enseignants les plus âgés (age 3), d'origine populaire (clp) ; il s'agit là en premier lieu d'hommes (hom) qui ont été d'autant plus « appelés » vers un métier qui leur permettrait de s'élever socialement (eso) et d'acquérir leur indépendance financière (inf) qu'ils y ont été poussés par leur famille (ppf) au sein de laquelle une image positive de la profession était présente (ipp). On retrouve ici sans aucune ambiguïté possible la « vocation de l'enfant pauvre » propre à la génération la plus ancienne. A l'opposé, on observera la mentalité multiforme de ceux et surtout de celles, majoritairement d'origine aisée (cls) ou relativement aisée (clm), qui sont entrés plus récemment dans la profession. Soulignons pour l'essentiel qu'à de rares et notables exceptions près, les liaisons entre les points sont ici de faible intensité et qu'au mieux et à supposer que le hasard ne soit pas évoqué (has), il est bien plus question de goût pour l'enseignement—gen— (réponse acceptable en terme de présentation de soi) avec l'indépendance relative qu'il procure (mri) que de « véritable vocation ».

Le second axe, pour sa part, aurait davantage tendance à opposer ceux, puisqu'il s'agit essentiellement d'hommes, pour qui le métier présentait un certain nombre d'avantages aussi bien sur le plan géographique (rge) ou idéologique (rid) que sur le plan de la sécurité de l'emploi (sem) ou du



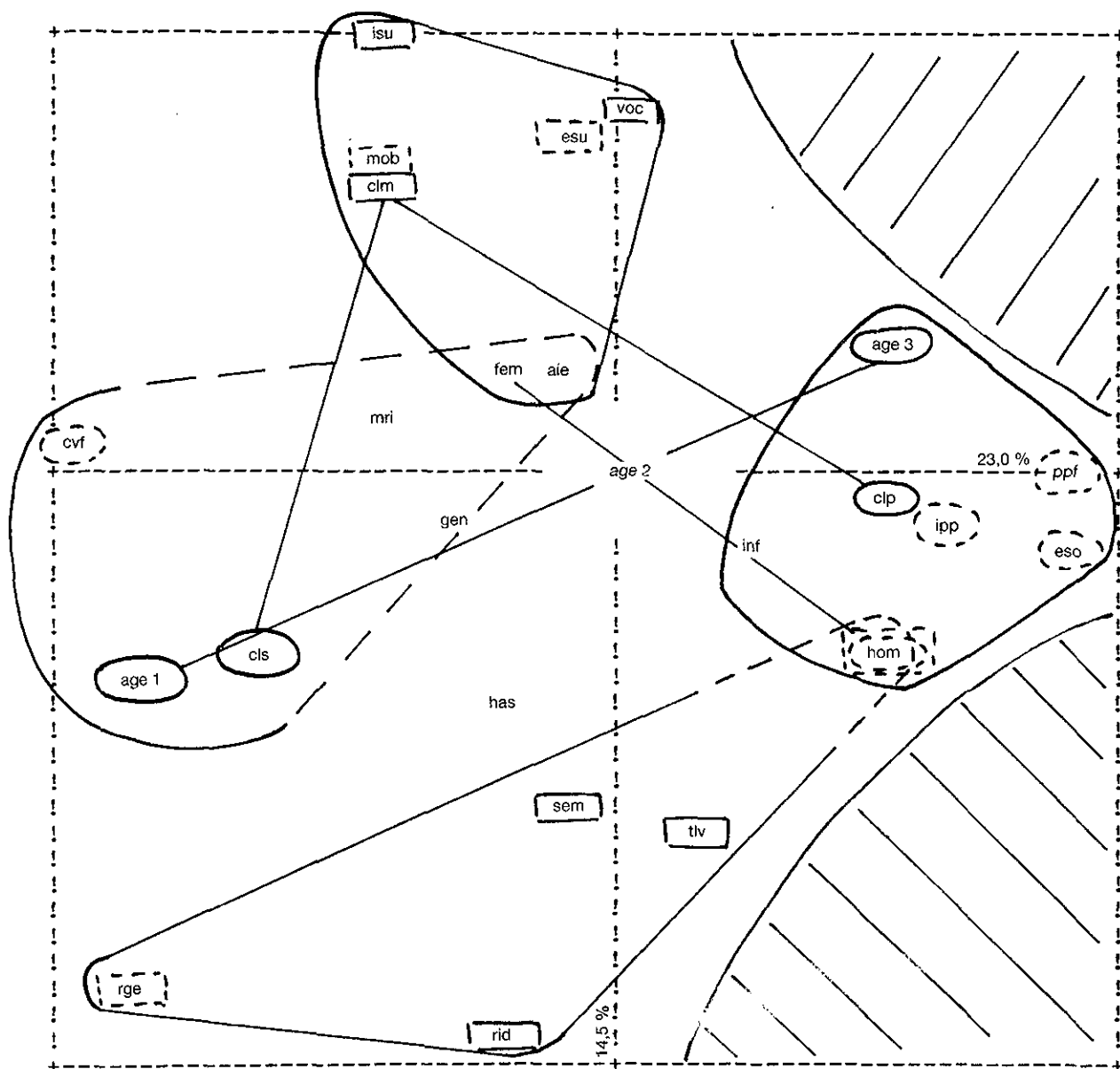
ACM 1. — Les motivations d'entrée dans le métier selon l'âge, le sexe et l'origine sociale (9)

AXE HORIZONTAL (1)--AXE VERTICAL (2)--TITRE :  
NB TOTAL MODALITÉS = 45

NB SUPL = 20

NB INDIV = 96

Nombre de points : 45



Nombre de points superposés : 11

( )	( )	( )	( )	(age 2)	(age 2)
(age 2)	(age 2)	(age 2)	( )	( )	( )

temps libre (tlv), à celles plutôt que ceux qui en sont venues à exercer un métier dans lequel « elles ont toujours baigné » (mob), tout en osant exprimer à côté de raisons fortes des regrets face à une scolarité impossible (isu) ou « écourtée » (esu) dans l'enseignement supérieur. On notera peut-être surtout que les institutrices, sur fond d'intériorisation des interdits du marché du travail les concernant, ont été les seules à évoquer « la comptabilité avec la vie familiale » (cvf) et pratiquement les seules (n = 22 sur 24) à avoir fait référence à « l'amour ou à l'intérêt qu'elles portent aux enfants » (aie). Remarquons cependant que l'opposition H/F n'apparaît pas directement sur le plan factoriel puisqu'elle joue en fait sur les 2 axes : en effet, certaines institutrices âgées, de par leurs réponses, se rattachent au pôle « vocation de la génération ancienne », en même temps qu'elles soulignent aussi leur attirance pour les enfants : le « double appel » en quelque sorte.

### C. Des motivations d'entrée au rapport entretenu au métier

Si, tout en poursuivant l'investigation, on s'attache cette fois, toujours en fonction des catégories d'appartenance et sur la base des réponses fournies à tout ensemble de questions fermées et ouvertes mettant particulièrement l'accent sur les contradictions qui résultent de l'exercice du métier en « cité HLM », à repérer la conception « idéale-actualisée » ou si l'on préfère « idéale mais pondérée par le quartier » (10) que les instituteurs ont de leur fonction (11), on s'aperçoit qu'il existe des relations étroites entre celle-ci et les motivations d'entrée dans la profession, elles-mêmes dépendantes des principales variables identitaires comme nous venons de le voir.

#### 1. De l'existence d'un bloc « conservateur »

Notons tout d'abord que c'est au sein de la génération la plus âgée, entrée dans la profession avant 1968, que l'on trouvera la plus forte proportion d'instituteurs (plutôt que d'institutrices) fonctionnant, si ce n'est selon les principes revendiqués de « l'école du peuple », tout au moins sur la lancée des habitudes prises, en ce sens que pour ces enseignants qui considèrent les méthodes nouvelles comme inappropriées à ce type de classe, il n'a jamais été et il ne saurait être question de laisser le programme inachevé alors même que les parents dans ces quartiers ne sont pas en mesure de compenser. Remarquons parallèlement

que ces maîtres d'école (une vingtaine au total que les croisements et les ACM réalisés n'ont cessé d'isoler), qui n'hésitent pas à fustiger la nouvelle génération « laxiste et incompétente », vouent par contre une forte reconnaissance à leurs prédécesseurs qui leur ont permis de s'élever socialement, et s'inscrivent très largement dans leur continuité : en acceptant à 94,7 % l'existence en classe d'une certaine compétition entre les élèves en raison de « l'émulation » qu'elle provoque ; en ne songeant guère à assouplir la discipline (1 sur 2 avoue s'être vu reproché son excès d'autorité par les parents alors qu'aucun n'a été accusé d'être « trop laxiste ») ; en étant porteur d'une vision prototypique très similaire du travail scolaire (12) (ce dont l'on s'aperçoit dès lors que l'on considère, d'une part leur attitude vis à vis du jeu éducatif, des sorties, des classes de découverte ou du travail par ateliers tendanciellement ou totalement rejetés ; d'autre part les réponses qu'ils ont apportées à la question relative à leurs attentes vis à vis des élèves où il n'est presque jamais fait explicitement référence à leur « dynamisme » ou à leur « participation active ») ; en reprenant à leur compte le principe ancien de « mise en l'écart » des familles dès lors que les rencontres parents/instituteurs « d'individuelles » deviennent « de groupe social à groupe social », ce qu'attestent en particulier les réponses souvent violemment oppositionnelles qu'ils ont fournies à la question ouverte relative aux conseils d'école (dont l'instauration a introduit de fait la notion de tripartisme) qu'ils n'hésitent pas à boycotter dès lors qu'ils n'ont pu empêcher qu'ils se réunissent (13). Pour mieux faire comprendre la manière dont est structuré le logiciel de pensée régissant les comportements de ces instituteurs qui, pour certains d'entre eux au moins, font pleinement partie de la minorité hostile au changement pouvant être qualifiée de consistante (au sens de S. Moscovici) en Loire-Atlantique alors que ce ne sera pas forcément le cas ailleurs, il nous faut rappeler que la plupart d'entre-eux, en raison de leur âge, ont fréquenté (d'une manière ou d'une autre) les « séminaires laïques » d'avant 1968, avant d'avoir été confrontés par la suite, souvent en première ligne, aux péripéties de la guerre scolaire particulièrement vive dans ce département. Appartenant le plus souvent à une tranche d'âge où le syndicalisme laïque aujourd'hui encore et malgré certaines défections continue à « aller de soi » au moins chez les hommes (14), d'autant plus ancrés dans leurs croyances que l'adhésion aux thèses de l'école libératrice est inscrite dans

leur trajectoire, confrontés à un enseignement confessionnel dont le fonctionnement constitue pour eux un anti-modèle, craignant dans leur version la plus jacobine que l'évolution actuelle ne conduise à une sorte de privatisation de l'enseignement public qui passerait sous le contrôle des notables locaux et serait par là-même source d'inégalités accrues, ce n'est certes pas un hasard si ces instituteurs ont tendance à accorder leur confiance (et leurs suffrages) au SNUIFO (15) ou à se recruter parmi les adhérents du SNI-PEGC restés sur des positions laïques intransigeantes. Parallèlement, mais selon une approche privilégiant davantage « l'appartenance sociale », on ne pourra que constater, en toute logique, la possession de fortes attaches populaires par ces enseignants dont il s'avère, dès lors que l'on associe « l'origine sociale », « la profession du conjoint » et « la fréquentation éventuelle de l'enseignement supérieur avant ou après l'entrée dans le métier » (16) qu'ils représentent plus de 40 % des instituteurs « typiquement » populaires, 20 % seulement des instituteurs issus des milieux populaires mais possédant au moins une autre caractéristique qui les en éloigne et un pourcentage d'instituteurs originaires des classes moyennes ou supérieures qui aurait été de 0 % si nous n'avions relevé une exception.

On notera que la mise en relief à laquelle nous sommes parvenus de cette catégorie très spécifique n'est pas à proprement parler une surprise puisqu'elle ne fait que corroborer le contenu d'ouvrages récents (17) « dénonçant l'adversaire » : J.C. Milner (18). Précisons enfin, mais aussi à titre de transition, que ce que nous venons d'écrire, en particulier dans la partie où l'âge a été privilégié, ne doit aucunement laisser supposer qu'il est possible d'associer purement et simplement « opposition au changement » et « tranche d'âge la plus élevée » : d'une part, parce que les « opposants » se recrutent aussi dans une certaine mesure au sein des 30-40 ans (les propres parents des instituteurs(-rices), surtout lorsqu'ils ont été eux-mêmes enseignants, peuvent jouer un grand rôle dans la transmission de l'ancienne doctrine laïque) ; d'autre part, parce qu'au sein des « plus de 40 ans », on trouvera aussi, à côté d'actifs « militants(-es) populaires École Nouvelle de la première heure » (19) qui apparaissent d'autant plus atypiques que rares parmi eux sont ceux qui continuent à enseigner dans le primaire non spécialisé, une forte minorité d'instituteurs(-rices) plus ou moins engagés dans un processus de rupture

prudente vis à vis de l'ancien modèle, très certainement sous l'influence conjuguée des nouvelles orientations ministérielles et de la volte-face pédagogique du SNI PEGC, elle-même précédée par celle de la FCPE (dont ils se sentent proches, contrairement aux « opposants » pour qui cette fédération développant une idéologie participationniste constitue désormais l'adversaire privilégié au même titre que le SGEN CFDT).

## 2. De la difficulté à appréhender les « moins de 40 ans »

Dès lors que l'on quitte la génération la plus âgée, on débouche sur un univers beaucoup plus hétérogène en terme d'origine sociale ; un univers où il sera bien davantage question de pratiquer une pédagogie centrée sur l'enfant et de mettre en œuvre les pratiques nouvelles « d'ouverture » sur l'extérieur, mais où conjointement l'idée de reconversion va aussi être présente alors que pour les « plus de 40 ans », cette dernière n'est ni objectivement envisageable, ni concrètement envisagée. En d'autres termes, le jeu de variables à expliciter sera ici beaucoup plus complexe et c'est pourquoi nous préférons fournir sans plus attendre les résultats obtenus relatifs aux sorties éventuelles (appréhendées sous une double perspective — tableaux 3 et 4 —), tout en nous bornant à constater pour l'instant (tableau 4) que le transit enseignant dans ces écoles concerne bien davantage les « moins de 40 ans » que leurs aînés qui, occupant une position de notables dans ces quartiers, n'ont pas forcément, sous l'angle identitaire, de profit supplémentaire à attendre en allant enseigner ailleurs.

Au-delà de ce constat et dès lors qu'on en revient aux générations les plus jeunes, on perçoit très clairement que la situation est fort loin d'être comparable selon le sexe.

Commençons par les hommes. Les réponses apportées par ceux ayant entre 30 et 40 ans (de 10 à 20 ans d'AGS), les seuls dont nous puissions parler, révèlent l'ampleur des dégâts occasionnés par l'arrivée en force du « battant » sur la scène sociale au sein d'une sous-population entrée dans le métier sans véritables raisons fortes ou sur la base d'avantages qui risquent de moins en moins d'être perçus comme tels au fil des années. Ne nous y trompons pas, à quelques exceptions près, c'est bel et bien d'une **profonde crise d'identité** dont il s'agit ici comme le souligne la couleur franchement rouge de multiples indicateurs (et la

Tableau 3. — Sexe/âge × env. s. tp ou dispo (... envisagent sérieusement le temps partiel ou la disponibilité)

env. s. tp ou dispo.			NR 1	OUI 2	NON 3	Total
Sexe/Ag						
NR 1			1 (100)	0	0	1 (100)
H	– 10 ans d'AGS	3	0	1 (33,3)	2 (66,7)	3 (100)
	de 10 à 19 ans d'AGS	3	0	6 (40,0)	9 (60,0)	15 (100)
	20 ans et + d'AGS	4	0	0 (0)	14 (100)	14 (100)
F	– 10 ans d'AGS	5	0	6 (50,0)	6 (50,0)	12 (100)
	de 10 à 19 ans d'AGS	6	3 (10,3)	4 (13,8)	22 (75,9)	29 (100)
	20 ans et + d'AGS	7	0	3 (13,6)	19 (86,4)	22 (100)
Total			4 (4,2)	20 (20,8)	72 (75,0)	96 (100)

Tableau 4a. — Sexe (après extraction des « moins de 20 ans d'AGS ») × sorties éventuelles

		ayant cité dans leurs réponses										
Sorties éventuelles (Reg)		NR	n'envisagent pas de quitter leur poste actuel	quartier moins difficile	cessation d'activité	conseiller pédagogique (précisé)	pré-élémentaire (précisé)	autres	effectifs			
Sexe		1	2	3 4 5 6	9	4 6 7 11 12 13	4 6 7 11 12 13	14				
20 ans et + d'AGS	H	0	7 (50,0)	3 (21,4)	2 (14,3)	2 (14,3)	0 (0)	1 (7,1)	n = 14			
	F	2 (19,1)	10 (45,5)	7 (31,8)	2 (9,1)	0 (0)	2 (9,1)	1 (4,5)	n = 22			

Tableau 4b. — Sexe (après extraction des « plus de 20 ans d'AGS ») × sorties éventuelles

ayant cité dans leurs réponses											
Sorties éventuelles (Reg)	n'envisage pas de quitter leur poste actuel		Quartier moins difficile	autre premier degré	professeur	autre profession	autres	effectifs			
	et n'envisagent ni temps partiel, ni disponibilité 2	mais envisagent un temps partiel ou une disponibilité									
Sexe			3 4 5 6	4 6 7 11 12 13	8 11 13	5 6 10 12 13	14				
— de 10 ans d'AGS et de 10 à 19 ans d'AGS confon- dus	H	3 (16,7)	0 (0)	6 (33,3)	6 (33,3)	4 (22,2)	6 (33,3)	0 (0)	n = 18 (3 + 15)		
	F	7 (17,1)	2 (4,9)	20 (48,8)	15 (36,6)	0 (0)	6 (14,6)	3 (7,3)	n = 41 (12 + 29)		

comparaison avec leurs homologues de l'autre sexe à laquelle nous avons procédé : insatisfaction majoritairement avouée (60 %) quant à l'exercice-même du métier dans ces classes (seule catégorie, selon l'âge et le sexe, entrant dans ce cas de figure), fort désintérêt vis-à-vis des syndicats et des mouvements pédagogiques (respectivement 60 et 87 % de non-sympathies), retour massif à l'ancien modèle pédagogique n'ayant son équivalent nulle part ailleurs et allant de pair avec une position de retrait marquée vis à vis des « pratiques nouvelles d'ouverture sur l'extérieur », recours fréquemment envisagé (40 % cf. tableau 3) au temps partiel ou à la disponibilité dans le cadre de stratégies de reconversion devant les conduire à des professions plus prestigieuses dans ou en dehors de l'éducation nationale (20). Notons que ce désengagement vis à vis du métier trouve son répondant, à une échelle plus vaste, aussi bien au niveau de l'attraction qu'exercent sur cette catégorie d'enseignants les postes jugés moins « routiniers » de titulaires-remplaçants (sentiment de moindre responsabilité) ou d'éducateurs en EREA (21) (permettant de par les horaires impartis de mener une double vie), qu'au niveau du rejet qu'ils manifestent de plus en plus vis à vis des postes de directeurs en milieu rural ou (phénomène récent) en quartier défavorisé qui tendent de manière inquiétante à ne plus trouver preneurs lorsqu'ils se libèrent, alors qu'auparavant c'était eux qui traditionnellement et prioritairement assuraient la relève.

La situation se présente de manière toute différente chez les femmes qui statistiquement passent très progressivement de l'ancienne conception de la fonction à la nouvelle lorsque l'on se dirige des plus âgées aux plus jeunes. Tout laisse à penser que cette évolution sans véritable rupture ne peut être comprise qu'à la condition où l'on tient compte de l'essor du mouvement féministe à partir de la fin des années 60 qui semble avoir engendré un surcroît d'engagement chez les institutrices : c'est en tout cas au sein des 30-40 ans (celles entrées dans le métier dans les années 70), se sentant assez souvent proches des mouvements pédagogiques, que l'on relèvera le plus fort pourcentage féminin sous l'angle des sympathies affichées vis-à-vis des syndicats (60 % avec une certaine prédilection pour le SGEN CFDT et les tendances minoritaires du SNI PEGC). Sans doute ces enseignantes, qui se présentent comme particulièrement mobilisées si l'on retient entre autres critères leur participation fréquente à la création

d'une BCD (pratique ne relevant guère du geste d'apparat), ont-elles largement contribué à ce que certaines de leurs aînées rompent avec leurs pratiques antérieures [d'autant moins difficilement que ces dernières appartiennent à une génération où le syndicalisme laïque était bien davantage une « affaire d'hommes » (22)] ; elles ont en tout cas été suivies par les plus jeunes, celles dont l'origine sociale est la plus élevée, qui, à une seule exception près, se prononcent toutes en faveur des nouvelles méthodes... au détriment du programme. En fait, c'est plus particulièrement au niveau des femmes que l'on retrouve toute l'ambiguïté d'un mouvement de rénovation pédagogique dynamisé à ses débuts par quelques instituteurs(-rices) d'origine populaire très engagés idéologiquement aux côtés des milieux défavorisés, ou « révoltés » (après 1968) et auquel adhèrent désormais spontanément les jeunes enseignantes(-s) qui n'ont plus guère d'attaches populaires, sont très loin d'afficher des convictions du type de celles que nous venons d'évoquer (23) et qui, si elles se sentent « utiles » dans ces quartiers où elles font, sans forcément avoir eu le temps « de s'adapter au milieu » (24), ce qui leur semble approprié pour lutter contre un échec scolaire remettant en cause leur identité professionnelle tout en générant un sentiment de culpabilité, aspirent aussi à les quitter au plus vite (d'autant plus vite peut-être que d'une part elles peuvent se sentir en situation d'étrangères dans ces cités, que d'autre part elles auront à subir dans certaines écoles et auprès des parents la concurrence risquant fort de tourner à leur désavantage des nombreux instituteurs âgés encore présents). Pour mieux comprendre cette rencontre paradoxale, sans doute faut-il rappeler : d'une part qu'elle se déroule sur fond d'adhésions à des idéologies d'origines diverses (autogestionnaire, libertaire, personnaliste, libérale) pouvant être présentes dans des proportions variables et évolutives chez le même enseignant ou dans un groupe d'enseignants, mais ayant en commun d'accorder une place centrale à l'individu ou à la personne (et par suite à l'enfant) ; d'autre part que si des qualités telles que « l'autonomie, le dynamisme et la participation active des élèves », mises en avant par tous les rénovateurs, ne peuvent qu'être recherchées dès lors que l'enseignant souhaite que la société aille vers davantage d'autogestion, elles ne peuvent que l'être aussi lorsque les parents (cas des enseignants) peuvent « logiquement » espérer que leurs enfants (qui se verront appliquer certaines cartes sécuritaires telles que la prise d'avance ou le choix d'un

« bon » établissement) occupent ultérieurement des positions « hautes » dans la hiérarchie sociale exigeant de plus en plus autonomie et capacité à endiguer le flot continu des connaissances nouvelles chez ceux qui les occuperont.

Revenons à la différence entre les hommes et les femmes de « moins de 40 ans » qui apparaît flagrante. C'est en définitive le recours à tout un faisceau d'explications convergentes qui devrait permettre de comprendre pourquoi il en est ainsi. Très certainement faudrait-il évoquer tour à tour « l'embourgeoisement » davantage marqué chez ces institutrices par là-même davantage portées et « intéressées », si l'on retient l'approche de J.C. Chamboredon et J. Prévot (1973), à donner une définition nouvelle et anoblie de la profession qu'elles exercent, ce que permet la pratique de la pédagogie renouvelée qui par ailleurs s'inscrit dans une certaine continuité de leur attirance pour les enfants ; le fait que l'éducation qu'elles ont reçue dans leur famille est proportionnellement davantage marquée par la religion, ce qui, comme nous l'avons constaté, est au principe de positionnements idéologiques très spécifiques (25) ; la difficulté pour elles à jouer la carte de la présence « physique » dans ces classes, ce qui ne peut que les pousser à « travailler autrement », en s'inspirant du mode de socialisation qu'elles retiennent pour leurs propres enfants (26) et en prenant le risque, comme tout rénovateur dans ces quartiers, de pratiquer une pédagogie qui aura d'autant plus de mal à convaincre les familles que son caractère invisible sera marqué (27)... Enfin, mais peut-être surtout, on rappellera que les femmes, « naturellement » prédestinées à cette activité domestique professionnalisée qu'est l'enseignement, sont aussi socialement moins obligées que les hommes d'apporter la preuve de leur « réussite » dans un contexte social où l'argent devient de plus en plus l'étalon de la valeur de l'individu. Alors que les hommes de la génération intermédiaire sont amenés à se considérer comme n'étant plus « à leur place » et à penser soit en terme de reconversion, soit en terme de repli avec le regard tourné vers leurs activités extérieures susceptibles de leur apporter les satisfactions identitaires que le métier n'est plus à même de leur donner, les institutrices de « moins de 40 ans » auront pour leur part bien davantage tendance à rechercher leur « juste place » dans le système éducatif [avec une prédilection marquée pour le préélémentaire chez les plus jeunes comme le révèle le tableau 4 (28)], mais à condition toutefois de pou-

voir gérer au mieux leur présence dans celui-ci comme l'atteste le recours de plus en plus massivement envisagé au temps partiel ou à la disponibilité (50 % chez les « moins de 30 ans »), parfois « pour études » ou « pour souffler », mais le plus souvent « pour élever leurs enfants ». Au-delà de l'importance des variables « origine sociale » et « profession du conjoint » qui resurgit ici, on constatera que même si d'autres ambitions percent et perceront sans doute de plus en plus, on retrouve ici les raisons de fond qui les ont poussées vers le métier : intériorisation des interdits du marché du travail, recherche de compatibilité entre vie professionnelle et vie familiale avec dans les deux cas une certaine inclination à vivre sur le mode naturel leur présence auprès des enfants. Cela ne signifie pas qu'elles acceptent sans réagir le rôle « subalterne » que la société leur attribue traditionnellement. Les institutrices appartiennent à une profession qui est certainement l'une de celles où l'impact du mouvement féministe est le plus fort, mais il n'en demeure pas moins que sous certains aspects fondamentaux elles continuent à se comporter de manière très traditionnelle comme l'indique le tableau 5 où l'on remarquera la présence de 40 institutrices en disponibilité « pour élever leurs enfants » contre aucun homme ; quant à celles qui sont dans cette situation « pour suivre leur conjoint », on en dénombre 24... contre 1 seul homme.

Tableau 5. — Répartition des disponibilités selon le sexe et le motif de la demande (enseignants du premier degré - année scolaire 1983-1984 - source : IA)

	Pour études	Pour élever leurs enfants	Pour suivre le conjoint	Pour convenances personnelles	Total
H	7	0	1	9	17 (n = 1 228)
F	11	40	24	26	101 (n = 3 149)

## PARCE QU'IL NOUS FAUT CONCLURE...

Il nous est d'autant plus difficile d'apporter une conclusion à ces pages que nous sommes loin d'avoir rendu compte des multiples relations, à complexité variable, que le traitement statistique

appliqué à notre recherche a mises en évidence. Mentionnons simplement ici que les instituteurs interrogés, selon leurs catégories d'appartenance, sont fort loin d'avoir fourni des réponses identiques dans les autres domaines étudiés : volontariat pour exercer dans ces écoles, représentations qu'ils se font des origines de l'échec scolaire et de la faiblesse numérique des relations P/I habituellement constatée dans ce type de quartier, représentations qu'ils se construisent des parents auxquels ils sont confrontés et place qu'ils leur accordent concrètement (tous les types possibles de rencontre ont été pris en considération), con-

ception qu'ils ont de leur rôle social, jugement qu'ils portent sur leur formation... Nous espérons malgré tout que le lecteur sera sensible aux points de repère que nous lui avons proposé, ceci à un moment où P. Bouchard (1992) insiste sur la nécessité de prendre en compte l'enseignant dans toutes ses dimensions, les dimensions scientifiques et professionnelles mais aussi les dimensions psychologiques et morales.

Yves Careil  
Centre de Recherches en Education  
Université de Nantes

## NOTES

- (1) Cf. en particulier : J.C. Chamboredon et J. Prévot (1973), A. Prost (1981), E. Plaisance (1986).
- (2) Nous avons retenu comme modèle d'analyse des représentations sociales celui proposé par M. Gilly (1981).
- (3) Brochure intitulée « Écoles à vendre » (SGEN CFDT).
- (4) Cf. P. Vincent (1979).
- (5) Cf. en particulier : M. Gilly et M. Paillard (1972), J.P. Pourtois et G. Delhay (1981), J.M. de Queiroz (1981).
- (6) Cf. en particulier l'étude récente réalisée par le CEFISEM de l'académie de Versailles et reprise par « Le Monde de l'éducation », n° 188 de déc. 1991. Les rénovateurs ayant répondu à notre propre enquête auront très largement déploré les critiques formulées par les parents à l'égard de leurs méthodes qui demeurent manifestement incompréhensibles. Rappelons que selon J.C. Chamboredon et J. Prévot (1973), l'élaboration de la nouvelle théorie pédagogique de l'apprentissage, reposant sur un autre regard porté sur l'enfant, suppose les conditions d'existence des classes moyennes ou supérieures. Parallèlement, il est indispensable qu'une collaboration pleine et entière s'instaure entre instituteur et parents pour qu'il en soit fait « bon usage ».
- (7) Cf. A. Léger et M. Tripier (1986).
- (8) En raison du type de population étudiée, nous sommes dans le cas de figure où les variables « âge » et « ancienneté générale de service » sont quasiment interchangeables.
- (9) Question correspondante : « Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à devenir instituteur(-rices) ? » Principales contributions à la formation des axes :

### Premier axe

clp (119)	age 1 (151)	sem (94)	voc (107)
age 3 (97)	cls (106)	rid (83)	clm (50)
eso (74)	cvf (53)	tlv (80)	isu (87)
hom (73)	rge (71)	mob (60)	
ppf (65)	hom (68)	csu (53)	

### Deuxième axe

Remarque : l'emplacement du point voc (vocation) sur le plan factoriel ne doit pas focaliser exagérément l'attention puisqu'il dépend du regroupement qui a été opéré : 2 « vocation » (instituteurs âgés d'origine populaire) + 10 « j'ai toujours voulu faire ce métier » (très majoritairement des institutrices).

- (10) Après passage d'un pré-questionnaire sur Villeneuve-Les-Salines (cité HLM de La Rochelle), il nous est apparu clairement que la question pédagogique, qui déjà ne pouvait guère faire l'objet d'une approche « concrète » puisque « ce qui se passe en classe » est très largement de l'ordre de la

sphère privée, ne pouvait pas non plus être abordée selon une approche classique dissociant conception idéale et conception actualisée pour des raisons liées à la présentation de soi (à un moment où tout enseignant ne peut guère que se prononcer « en faveur » de l'épanouissement de l'enfant). Aussi avons-nous amené les instituteurs à se positionner par rapport aux méthodes actives mettant les élèves en situation de recherche et de tâtonnement, mais en introduisant aussi un élément « fort » renvoyant à la réalité du terrain, à savoir que les enseignants centrant effectivement leur pédagogie sur l'enfant, pour une question de temps et même s'ils font preuve de rigueur, sont dans la quasi-impossibilité de boucler le programme face à des élèves engagés dans un processus de déculturation/acculturation, fort loin de jouer spontanément le jeu scolaire (cf. R. Sirota, 1988), souvent « perturbés » et connaissant plus qu'ailleurs des difficultés scolaires. Nous avons bien entendu pris soin de multiplier les procédures destinées à vérifier la validité de cette approche, ce qui nous permet d'avancer que si la conception « idéale-actualisée » ne saurait être confondue avec les pratiques effectives, elle n'en constitue pas moins une bonne approche dès lors que l'on a bien pris conscience que l'exercice du métier dans ces classes est profondément normalisateur comme l'atteste, pour toutes les catégories, l'existence d'attentes premières se rapportant au cognitif ou à la recherche d'un climat propice aux apprentissages (cf. la difficulté à enseigner dans ces classes toujours soulignée).

On notera en outre que les contradictions devant lesquelles se trouvent placés les instituteurs de ces écoles sont d'autant plus difficiles à résoudre que les élèves « n'ont pas le droit » de prendre quelque retard que ce soit dans leur cursus élémentaire (cf. R. Estabiet, 1987), ce qui renvoie à l'importance du critère « âge » dans les mesures d'orientation, sans doute « le plus discuté et le moins discuté » selon A. Prost (1981). J. Foucambert et H. Violet (1991) redoutent que cet aspect n'ait été quelque peu oublié lors de l'instauration des cycles.

- (11) Sur ce qu'il faut entendre par fonction, et en particulier sur les différentes fonctions pouvant être assumées par l'enseignant (cf. M. Postic, 1981 et 1986).
- (12) Sur ce type d'approche : L. Pombeni et P. Salmaso (1986).
- (13) Le questionnaire a été ventilé à une période où, en Loire-Atlantique, 1 groupe scolaire sur 2 seulement possédait un conseil d'école.
- (14) Au niveau de la tranche d'âge « plus de 40 ans », on relève chez les hommes 71,4 % de sympathies exprimées à l'égard du SNI PEGC ou du SNUDI FO.

- (15) Aux élections professionnelles de déc. 1990, le pôle « conservateur » regroupant désormais le SNUDI FO et le SIEN a recueilli près de 25 % des voix en Loire-Atlantique.
- (16) Il apparaît d'autant plus nécessaire de prendre en compte la « classe d'arrivée » que la prise de distance des instituteurs (à la limite, quel que soit le sexe) par rapport aux milieux populaires est particulièrement visible au niveau du tableau 2.
- Quant à l'enseignement supérieur, on ne saurait oublier : d'une part, que c'est un univers où ceux que l'on y côtoie ont souvent un tout autre regard sur l'enfant ou sur ce que doivent être les relations adultes/enfants que celui que l'on rencontre habituellement dans les milieux populaires ; d'autre part, que c'est la psychologie qui fournit son assise scientifique à la nouvelle théorie pédagogique de l'apprentissage.
- (17) Cf. G. Chauveau et L. Duro-Courdes (1989), V. Isambert-Jamati (1990), P. Meirieu et M. Develay (1992).
- (18) Même si le « conservatisme » des instituteurs n'est pas forcément de même nature que celui des professeurs du second degré.
- (19) La Loire-Atlantique ne se « contente » pas d'être une véritable pépinière pour les responsables nationaux des syndicats imprégnés de culture laïque ; elle est aussi l'un des rares départements français où le groupe Freinet, qui à l'instar du SGEN CFDT a constitué un pôle d'attraction pour de nombreux jeunes instituteurs après 1968, a toujours existé depuis sa création ancienne. Par là-même, l'écart entre instituteurs a toutes les chances d'y être plus important qu'ailleurs.
- (20) Si l'on s'intéresse aux études universitaires que certains d'entre eux ont repris ou commencé, on s'aperçoit qu'il s'agit bel et bien de reconversion et non de formation personnelle. Notons que cette reprise d'études est principalement le fait d'instituteurs issus des classes supérieures. Nous sommes ici dans un cas de figure où l'origine sociale agit comme « force de rappel ». Cf. C. Thélot (1982).
- (21) Établissement Régional d'Enseignement Adapté.
- (22) Chez les femmes de plus de 40 ans, le pourcentage de sympathies exprimées à l'égard des syndicats n'est que de 54,6 % (45,5 % pour le SNI PEGC et le SNUDI FO).
- (23) A plus de 83 %, les institutrices de moins de 30 ans avouent s'intéresser faiblement ou très faiblement à l'activité syndicale. On retrouve pleinement ici « l'effet d'origine » mis en évidence par P. Bacot et D. Barbet (1985).
- (24) Si l'on considère le dépassement avoué des horaires officiellement impartis à chaque discipline, on constate que les instituteurs(-rices) de plus de 40 ans privilégient à 91,7 % le français, à 58,3 % les mathématiques et à 22,2 % les disciplines d'éveil d'intellectuel. Les pourcentages relevés au niveau des plus jeunes (essentiellement des institutrices d'origine aisée) ne sont respectivement que de 73,3 %, 26,7 % et 13,3 %, alors que les rénovateurs, ou plutôt les rénovatrices de la génération intermédiaire (ayant passé plusieurs années dans ces écoles) obtiennent des scores

très proches des premiers cités, ce qui ne les empêche pas d'être les premières à déplorer que le programme dans ces classes soit « de toute manière irréalisable ».

Il nous est aussi apparu, en détaillant ces chiffres mais en examinant également la nature des sorties effectuées, que la culture technique est toujours la grande perdante. Nous retrouvons en fait certaines conclusions de V. Isambert-Jamati (1984). Nous avons remarqué en outre que plus les instituteurs(-rices) sont jeunes et d'origine aisée, plus ils ont du mal à accepter certaines contraintes inhérentes au métier, se refusant par là-même à accepter que leur vie professionnelle n'empiète trop sur leur vie privée. Ceci semble inquiétant lorsque l'on songe à ce que la pédagogie rénovée exige de l'enseignant.

- (25) Les croisements effectués indiquent que plus les instituteurs sont jeunes, moins ils ont reçu dans leur famille une éducation laïque : une évolution, bien plus marquée chez les femmes que chez les hommes, que les recoupements effectués nous empêchent de considérer comme un artefact. Ceci semble important à souligner puisque les enseignants ayant reçu une éducation fortement marquée par la religion et (ou) ayant fréquenté, ne serait-ce que ponctuellement, l'enseignement confessionnel, ont des positionnements idéologiques très spécifiques : rejet quasi-systématique des syndicats laïques (y compris lorsqu'ils sont réactifs), mais forte tendance à s'investir dans les mouvements pédagogiques et dans une moindre mesure dans le SGEN CFDT ou la FCPE.
- (26) Le mode de socialisation retenu est très dépendant des conditions d'existence comme le rappellent J. Lautrey (1987) et C. Vandenplas-Holper (1987). Parallèlement, sur le recours au rigorisme selon la profession des parents, cf. A. Percheron (1981).
- (27) Cf. B. Bernstein (1975), P. Perrenoud (1985).
- (28) Parmi les 15 institutrices de moins de 40 ans envisageant de se recycler dans un autre ordre d'enseignement rattaché au premier degré, 10 optent pour le préélémentaire. Elles ont toutes entre 23 et 30 ans, sont très majoritairement originaires des classes supérieures (n = 8) et nommées à titre provisoire (n = 8). De même, il s'avère qu'elles sont entrées dans la profession par « goût de l'enseignement » et (ou) en raison « de l'amour ou de l'intérêt qu'elles portent aux enfants », tout en ayant actuellement dans 8 cas sur 10 une conception moderniste de leur fonction. Constatons qu'elles ont tout à fait le profil de l'enseignante « nouveau type » exerçant en maternelle telle qu'elle est décrite par J.C. Chamboredon, et J. Prévot (1973), A. Prost (1981) ou E. Plaisance (1986). En définitive, tout se passe comme si ces institutrices, qui contribuent à rehausser sensiblement « l'origine sociale moyenne » de la population étudiée — plutôt basse dans l'absolu —, n'aspirent qu'à quitter le primaire ou elles ont été nommées pour rejoindre le préélémentaire auquel elles étaient « pré-déterminées » : objectif d'autant plus difficile à réaliser que ce dernier est beaucoup moins accessible que le primaire, ce dont l'on s'aperçoit dès lors que l'on compare les barèmes d'accès pour la même école.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACOT P. et BARBET D. (1984). — *Les déçus du syndicalisme*, Institut des Sciences Politiques de Lyon.
- BERGER I. (1979). — *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF.
- BERNSTEIN B. (1975). — *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, OCDE.

- BOUCHARD P. (1992). — *Métier impossible : la situation morale des enseignants*, Paris, ESF.
- CAREIL Y. (1991). — *Quelle représentation ont les instituteurs exerçant en quartier défavorisé de l'action des parents à l'école ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (sous la direction de M. POSTIC), Université de Nantes.



- CHAMBOREDON J.C. et PREVOT J. (1973). — Le métier d'enfant, *Revue Française de Sociologie*, juillet-septembre 1973, XIV, 3, 295-335.
- CHAUVEAU G. et DURO-COURDESSES L., dir. (1989). — *Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*, Paris, CRESAS, n° 8, L'Harmattan/INRP.
- DE QUEIROZ J.M. (1981). — *La désorientation scolaire* — Thèse de doctorat de 3ème cycle en Sociologie (sous la direction de P. DE GAUDEMAR), Université de Paris VIII.
- ESTABLET R. (1987). — *L'école est-elle rentable ?* Paris, PUF.
- FOUCAMBERT J. et VIOLET M. (1991). — Gare aux dérives, entretien accordé à la revue *Le Monde de l'éducation*, n° 185, septembre 1991.
- GILLY M. et PAILLARD M. (1972). — Représentations des finalités de l'école primaire par les pères de famille : première contribution, *Cahiers de Psychologie*, 15, 227-238.
- GILLY M. (1980). — *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- GOBLE N.M. et PORTER J.F. (1977). — *L'évolution du rôle du maître*, UNESCO.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). — *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). — *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires — les choix éducatifs dans les zones prioritaires, 174-195.
- LAUTREY J. (1984). — *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF (2<sup>e</sup> ed.).
- LEGER A. et TRIPIER M. (1986). — *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Éd. Méridiens-Klincksieck.
- MEIRIEU P. et DEVELAY M. (1992). — *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF.
- PERCHERON A. (1981). — Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales, in : *L'enfant, la famille, l'école* (sous la direction de F. MARIET), Paris, ESF, 39-59.
- PERRENOUD P. (1985). — *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ?* Réflexions sur les contradictions de l'école active, communication au Colloque « Classes populaires et pédagogies », Université de Rouen, 14-16 mars 1985, Genève, Service de la recherche sociologique.
- PLAISANCE E. (1986). — *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.
- POMBENI L. et SALMASO P. (1986). — Le concept de travail, in *Les représentations sociales*, sous la dir. de DOISE W. et PALMONARI A., Neuchâtel-Paris, Éd. Delachaux-Niestlé, 196-207.
- POSTIC M. (1981). — *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, (2<sup>e</sup> ed.).
- POSTIC M. (1986). — *La relation éducative* — Paris, PUF, (3<sup>e</sup> ed. revue et augmentée).
- PROST A. (1981). — *L'enseignement et l'éducation en France*, L'école et la famille dans une société mutation, Tome IV, Paris, Nouvelle Librairie de France, Labat éd.
- SIROTA R. (1988). — *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- THELOT C. (1982). — *Tel Père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.
- VANDENPLAS-HOLPER C. (1987). — *Éducation et développement social de l'enfant*, Paris, PUF, 1987.
- VINCENT P. (1979). — Nantes et ses quartiers : profils sociaux, *Statistiques et développement*, n° 35, 21-28.



# La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche

Alain Manigand

---

*Cet article présente de manière succincte une recherche dont l'objectif était d'aborder la problématique de l'enfant de migrant sous une approche différente afin de rompre avec l'utilisation mécaniste des déterminismes. Après avoir proposé une autre approche théorique construite au travers des notions de trajectoire scolaire, d'insertion scolaire et de biographie, nous proposerons une réflexion centrée autour de deux exemples de trajectoires scolaires d'élèves turques scolarisées dans le primaire. Les logiques propres à chaque trajectoire scolaire illustreront l'hétérogénéité des enfants issus de l'immigration.*

---

Depuis une dizaine d'années les difficultés scolaires des enfants d'origine étrangère suscitent de nombreuses interrogations dans les milieux spécialisés. Chaque chercheur s'est efforcé de mettre l'accent sur une ou deux variables comme étant la ou les variables déterminantes, permettant ainsi ce que H. Withing appelle le déballage des variables empaquetées (Withing, 1977). A l'heure actuelle, deux grands courants de pensée s'opposent concernant les résultats scolaires des enfants d'origine étrangère :

— Certains chercheurs pensent qu'à catégories socio-économiques identiques, les élèves étrangers et les élèves français ont des parcours scolaires semblables. Pour eux, la variable origine étrangère n'a pas d'effet propre, elle se dissout dans la variable milieu social.

— D'autres, par contre, voient dans cette origine la source de handicaps. Pour ces chercheurs

l'origine nationale, les caractéristiques du mouvement migratoire, les caractéristiques familiales et individuelles jouent un rôle déterminant.

La thèse du handicap socio-culturel et la thèse du conflit culturel ou choc des cultures, ne permettent pas, à notre avis, une compréhension suffisante de la problématique de l'enfant de migrant. La thèse du handicap socio-culturel, thèse la plus répandue à l'heure actuelle, fige la dynamique sociale et la réduit à une topographie socio-culturelle. Ce mode de pensée pose une fois pour toute l'enfant comme perpétuation de son milieu social, et de ce fait le prive d'histoire, c'est à dire finalement, le nie dans son statut de sujet. La thèse du conflit culturel ou choc des cultures, quant à elle, attribue à l'enfant les caractéristiques du groupe national auquel il est censé appartenir. Elle raisonne comme si l'on pouvait déduire le destin scolaire individuel de caractéristiques cultu-

relles collectives. Ainsi, elle dissimule la grande hétérogénéité qui caractérise en réalité les enfants issus de l'immigration y compris à l'intérieur d'une même ethnie.

Ces deux courants de pensée aplatissent les différences, ignorent les contradictions à partir de critères statistiques objectifs. Ils étudient, comme le fait observer H. Mehan, les entrées et les sorties du système scolaire mais ne prennent pas en compte ce qui s'est passé entre les deux (Mehan, 1979). L'élève, en tant qu'individu agissant, est exclu de ces approches, seules ses performances scolaires et certaines de ses caractéristiques biographiques sont prises en compte.

Sans nier l'importance de certains déterminismes sociaux, il faut, selon nous, rompre avec l'utilisation mécaniste des déterminismes qui est trop réductrice et qui ne permet pas de prendre en compte les initiatives individuelles. Pour cela nous devons opter pour une micro-analyse car elle permettra de ressaisir la logique individuelle des trajectoires scolaires et de voir les formes originales que prennent les déterminismes sociaux dans les histoires individuelles.

## NÉCESSITÉ DE CHANGER D'APPROCHE

Devant l'absence de cadre théorique vis à vis de la problématique de l'enfant de migrant, notre première préoccupation a été de construire une approche théorique. Nous l'avons construite au travers de trois notions qui sont à notre avis fondamentales pour aborder la scolarisation des enfants d'origine étrangère sous une approche différente : la notion de trajectoire, la notion d'insertion et la notion de biographie.

### A. La notion de trajectoire

La scolarisation des enfants d'origine étrangère a, pour la plupart du temps, été abordée de façon statique sans qu'il soit tenu compte de la notion de temps si importante pour comprendre les phénomènes migratoires. Pourtant, une des caractéristiques essentielles des phénomènes scolaires est qu'ils se construisent dans le temps selon un processus cumulatif. Plus encore que celles des autres enfants, la scolarité des enfants de migrants doit être pensée en termes de processus, de trajectoires, ceci pour deux raisons :

### 1. Le milieu familial

Comme le soulignent H. Beauchesne et J. Esposito, l'immigration d'une famille n'est pas seulement un déplacement géographique entre deux lieux, elle est aussi, et d'abord, changement de trajectoire, discontinuité dans une histoire. Tout problème doit être perçu dans les dimensions de l'espace et du temps. (Beauchesne, Esposito, 1985)

En effet, si les familles immigrées viennent pour la plupart en France avec un projet migratoire, elles sont bien souvent contraintes à d'importantes modifications de ce projet compte tenu des difficultés qu'elles rencontrent pour le réaliser mais également compte tenu des événements qui les affectent durant la période migratoire. La famille immigrée est donc amenée à modifier ses projets, ses représentations de la société d'accueil, ses pratiques culturelles, éducatives et sociales... Ces modifications constituent ce que nous appelons les « repositionnements » de la famille migrante dans la société d'accueil.

Ces « repositionnements » qui marquent des ruptures dans l'histoire familiale ne sont pas sans conséquence sur la scolarité de l'enfant. La famille est le premier espace dans lequel l'enfant doit vivre et structurer sa personnalité, il se transforme au fur et à mesure qu'il intègre de nouvelles valeurs et ainsi il peut être amené à modifier son mode d'insertion scolaire. La problématique de l'enfant migrant doit donc être comprise dans l'ensemble dynamique d'un groupe familial et d'une société.

### 2. L'enfant-acteur

Peu de travaux sur la scolarisation des enfants d'origine étrangère ont évoqué le rôle joué par l'enfant dans son insertion scolaire. L'enfant d'origine étrangère a été considéré comme ayant peu d'emprise sur son devenir scolaire, or il existe également de nombreux exemples de jeunes d'origine étrangère qui parviennent à s'insérer alors que rien dans le milieu familial semblait les y favoriser. Comment alors interpréter leur insertion scolaire ?

Depuis une quinzaine d'années, un certain nombre de chercheurs refusent de considérer les situations scolaires comme totalement déterminées par des forces extérieures à l'école, mais considèrent l'individu comme acteur dans sa scolarité. L'approche ethnométhodologique ne conçoit

pas la classe uniquement comme un lieu où se transmettent et où s'apprennent des savoirs, mais plutôt comme un lieu où il faut « faire face » en apprenant les ficelles, les trucs du métier, trouver comment se débrouiller, découvrir les hiérarchies, les sujets appropriés de conversation, les tabous..., ce que V. Furlong (1976), appelle la culture informelle. La vie de la classe est donc considérée comme un processus continu de négociations entre les différents membres du groupe-classe et selon les différentes activités.

Cette nouvelle conception de la classe est, selon nous, une approche très intéressante pour comprendre les différents modes d'insertion des enfants d'origine étrangère. Elle permet de comprendre de l'intérieur la trajectoire scolaire d'un enfant sans invoquer des causalités lointaines dont on ignore tout quant à leurs modes d'intervention. Elle permet de rompre avec les approches purement déterministes des difficultés scolaires, qu'il s'agisse d'un déterminisme psychologique ou social. (M. Brossard, G. Lambelin, A. Manigand, 1988)

Pour s'insérer dans l'univers scolaire un enfant doit construire un ensemble de compétences scolaires et de représentations de l'école, il doit en quelque sorte apprendre son métier d'élève. C'est tout d'abord dans l'environnement familial que l'enfant est amené à construire une certaine représentation de l'école. Ses parents, ses frères et sœurs aînés, un membre plus éloigné de la famille, un membre de l'environnement familial peuvent être à l'origine des représentations construites par l'enfant. Peu à peu, l'enfant va interagir dans une organisation scolaire complexe qui est le champ scolaire. Les enfants vont être amenés à modifier ou à renforcer leurs représentations scolaires. La situation migratoire augmente la difficulté de l'enfant de migrant d'être un élève compétent dans le sens où l'exige l'institution scolaire. De ce fait, l'enfant d'origine étrangère a besoin de plus de temps pour agir, d'où la nécessité de raisonner en terme de processus et de trajectoire.

Prendre en considération le rôle joué par l'enfant pour s'insérer dans l'univers scolaire, c'est d'une part aborder le problème de la scolarisation des enfants d'origine étrangère sous un autre angle, mais c'est également poser différemment le problème de l'intégration des familles. Nous devons en effet nous interroger sur les répercussions que peut avoir l'insertion scolaire

d'un enfant sur la trajectoire familiale dans la société d'accueil.

## B. La notion d'insertion scolaire

La notion d'insertion telle que nous la définissons n'est pas spécifique aux enfants d'origine étrangère. Par insertion scolaire, nous entendons le processus par lequel l'enfant devient élève. Les situations scolaires sont agencées de façon extrêmement codifiées et ont pour finalité de produire une interaction d'un certain type entre l'école et ceux qui la fréquentent. En ce sens, nous les définissons, à la suite de J.J. Gumperz, comme des « structures participatives » avec des règles à la fois explicites et implicites. (Gumperz, 1980). Selon M. Brossard la façon dont l'enfant s'organise cognitivement est étroitement liée aux représentations qu'il a construites des situations scolaires, de la tâche et de lui-même en tant qu'élève. Inversement, c'est sur la base de ce qui se produit lors des apprentissages scolaires que s'édifient les représentations que les sujets se font d'eux-mêmes. (Brossard, 1985)

Nous souscrivons ici à l'hypothèse proposée par M. Brossard, à savoir que pour un enfant, s'insérer dans l'univers scolaire relève d'un ajustement permanent entre deux domaines ou niveaux distincts.

— *Un niveau psycho-social* : l'enfant doit construire un ensemble de représentations (de l'école, de lui-même en tant qu'élève, du maître, etc...) et élaborer un système de lecture lui permettant de déchiffrer les situations scolaires auxquelles il est quotidiennement confronté.

— *Un niveau didactique* : l'enfant doit effectuer des apprentissages (lecture, écriture...) au cours desquels se construit et s'actualise tout un ensemble de conduites cognitives.

Aucun de ces deux niveaux ne saurait être négligé par l'analyse : les représentations sociales sont à l'œuvre dans les activités d'apprentissage et inversement la manière dont les apprentissages sont réalisés intervient dans l'édification des statuts et des rôles. Il est donc nécessaire d'accéder aux perceptions que les enfants construisent des situations scolaires afin de comprendre leurs trajectoires au sein du champ scolaire. Pour ce faire, nous nous devons de pénétrer à l'intérieur de la « boîte noire » qu'est la classe. Comme R. Sirota, nous pensons que les élèves ne peuvent pas être considérés comme une entité indifférenciée, cha-

cun d'entre eux doit être repéré et caractérisé socialement et leurs différents types de comportements repérés (Sirota, 1987). L'observation de l'enfant en milieu scolaire est, selon nous, le point de départ obligé pour être en mesure de mieux comprendre les différents processus d'insertion scolaire.

Nous avons choisi d'apprécier le degré d'insertion scolaire d'un élève au travers de trois critères :

*1) La forme de socialisation manifestée par l'enfant par rapport au groupe de pairs*

Nous faisons l'hypothèse que les enfants qui parviennent à un degré d'insertion scolaire satisfaisant sont des enfants qui ont établi d'importantes relations sociales avec le groupe de pairs et que ces relations se font avec l'ensemble du groupe de pairs et non pas uniquement avec les enfants de même nationalité.

*2) Le niveau de participation de l'enfant par rapport aux activités de classe*

Certains élèves vont manifester des comportements de participation aux activités de classe, d'autres au contraire vont se désintéresser des activités, soit en se soumettant au maître afin d'éviter les sanctions, soit en s'opposant ouvertement aux activités proposées. Le niveau de participation d'un enfant peut varier selon les situations d'apprentissages, selon les différentes périodes de l'année. De même, ce niveau de participation n'est pas forcément identique d'une année sur l'autre, il peut se renforcer, se modifier, voire se transformer.

*3) Les performances scolaires de l'enfant*

La fonction première de l'école est de transmettre des savoirs et savoirs-faire. Un enfant se doit donc de parvenir à acquérir différentes connaissances. De ce fait, les performances scolaires sont un critère d'insertion incontournable.

### **C. La notion de biographie**

La biographie telle que la définit J. Peneff (histoire d'un individu racontée par un tiers dont le matériel de base est constitué en partie d'entretiens, de documents personnels et également de documents issus d'autres données) permet, selon

nous, de tenir compte de toutes les variables pouvant influencer sur l'insertion scolaire en évitant le piège de la simplification, qui est d'établir une relation causale entre le degré d'insertion et une ou deux variables seulement. Nous pensons en effet que le devenir de l'enfant se comprend en partie par la manière dont s'organisent entre elles les différentes variables, chaque biographie ayant sa propre logique. Nous souscrivons à ce propos à l'excellente définition qu'en donne H. Becker :

« La biographie par sa richesse en détails, peut être importante là où la recherche stagne, ayant épuisé l'analyse de quelques variables avec une précision toujours accrue, mais avec un rendement décroissant de la connaissance. Dans ce cas, les chercheurs auraient intérêt à continuer par la collecte de documents personnels qui suggèrent de nouvelles variables, de nouvelles questions, de nouveaux processus ; les données riches, quoique peu systématiques, de la méthode biographique leur serviraient ainsi à opérer la nécessaire réorientation de leur champ d'investigation. Plus que toute autre technique, la biographie peut donner un sens à la notion tellement utilisée de « déroulement de processus ». (Becker, 1966)

G.H. Mead nous apprend que la réalité de la vie sociale est un échange de symboles significatifs au cours duquel les gens esquissent des actions et ensuite ajustent et réorientent leur activité en fonction des réponses (réelles ou imaginaires) que les autres ont faites à ces actions. La formation d'un acte individuel est un processus dans lequel la conduite est continuellement remodelée pour tenir compte des attentes des autres, exprimées dans la situation immédiate ou anticipées par l'acteur. La biographie décrira ces séquences cruciales d'interactions dans lesquelles de nouvelles voies de l'action collective et individuelle sont forgées, dans lesquelles de nouveaux aspects de la personnalité surgissent. (G.H. Mead, 1934)

La biographie offre à notre avis une voie nouvelle à la compréhension des processus d'insertion scolaire des enfants d'origine étrangère. Ces enfants se trouvent dans l'obligation de gérer deux situations distinctes dont les règles relèvent de phénomènes culturels spécifiques ; ces deux situations distinctes sont : le milieu familial, représentant la culture d'origine, et l'école, restitution de la culture d'accueil. En fonction de certaines caractéristiques objectives (sexe, âge, place dans la fratrie...) l'enfant va être amené à construire des

représentations qui vont lui permettre de se positionner par rapport à son milieu familial et par rapport à l'école. Ces deux positionnements ne fonctionnent pas d'une manière indépendante, mais avec de nombreuses relations bien souvent conflictuelles. Il n'y a pas d'un côté le milieu scolaire et de l'autre le milieu familial. A l'école, il n'y a pas seulement un élève, mais également un enfant avec une histoire familiale qui lui est propre. A la maison, il n'y a pas uniquement l'enfant mais également un élève avec sa propre histoire scolaire. L'enfant-élève est un membre-acteur dans ces deux milieux. Contrairement à notre façon naïve de parler d'un écolier, les multiples formes d'insertion que les enfants vont instaurer, ne sont pas l'expression d'une nature de l'enfant mais le mode d'équilibre optimal que l'enfant a pu trouver dans le champ au sein duquel il interagit.

Pour être en mesure d'interpréter les différents modes d'insertion scolaire, nous nous devons d'accéder aux positionnements de l'enfant dans son milieu familial et dans l'univers scolaire. La biographie, par sa richesse en détails, par la possibilité qu'elle offre dans la mise en relation des événements, permet selon nous d'accéder à la dynamique dans laquelle interagissent l'enfant, l'école, et le milieu familial.

## PRÉSENTATION DE NOTRE RECHERCHE

C'est cette problématique que nous avons mise en œuvre pour tenter de découvrir la logique des histoires de quatorze enfants turcs scolarisés en Grande Section de Maternelle et au Cours Préparatoire, dans une école de la banlieue bordelaise. Pour cela nous avons effectué un important travail de terrain. Nous avons en effet choisi d'effectuer une étude longitudinale de trois années durant laquelle nous avons recueilli le plus d'informations possibles sur l'enfant dans le milieu scolaire et dans son milieu familial.

Nous avons procédé de la façon suivante :

1) Afin d'apprécier le degré d'insertion scolaire de chacun des quatorze enfants, nous avons choisi de pénétrer à l'intérieur des classes pour observer, durant trois années, chaque enfant en situation scolaire. Deux aspects ont été pris en compte durant l'observation de l'enfant en situation scolaire :

— Le type de socialisation manifesté par l'enfant dans le groupe classe. Pour cela nous avons observé les comportements des enfants dans la classe, ainsi que pendant les récréations ;

— la participation de l'enfant aux activités de classe. Pour ce faire, nous avons effectué des observations répétées des enfants dans trois situations différentes :

- pour la grande section nous avons retenu : le moment de langage, la situation d'atelier et une situation de jeu,

- pour le Cours Préparatoire nous avons retenu les situations d'apprentissage de la lecture, des mathématiques, et de jeux,

- pour les classes de CE1 et CE2, nous avons retenu les situations d'apprentissages de la lecture, des mathématiques et les situations d'écrit.

Nous avons complété cette observation en prenant connaissance des performances des enfants par l'intermédiaire des bilans scolaires.

2) Pour accéder aux biographies des enfants nous avons choisi de procéder à des entretiens avec les enfants ainsi qu'avec leurs familles.

Nous avons réalisé trois entretiens avec chaque enfant centrés sur les représentations qu'ils construisent de l'univers scolaire et de leur milieu familial. L'entretien se composait en quatre parties :

- les données objectives (âge, lieu de naissance...);

- les représentations de l'enfant sur l'école ;

- la vie de l'enfant dans son milieu familial ;

- les représentations de l'enfant sur la Turquie.

A ces entretiens s'ajoutaient de nombreuses discussions spontanées.

Nous avons réalisé un entretien avec chaque famille qui avait pour objectif de connaître les caractéristiques du milieu familial et tout particulièrement le positionnement de la famille dans le pays d'accueil. Ainsi nous espérons être en mesure d'établir une comparaison entre la trajectoire scolaire de l'enfant et la trajectoire familiale dans la société d'accueil. L'entretien se composait en quatre parties :

- la venue en France,

- vie en France et projets familiaux,

- les représentations de l'école,

- pratiques linguistiques de la famille.

Nous avons ainsi recueilli tout un ensemble d'informations avec lesquelles nous avons essayé d'organiser une réflexion théorique qui nous permette d'éclairer la logique de chaque trajectoire scolaire. Notre approche se veut donc une approche compréhensive et non explicative, nous ne démontrons pas, nous tentons d'interpréter des trajectoires scolaires. Nous illustrerons ici la pertinence de notre approche au travers de l'exemple de deux trajectoires scolaires.

## **A. Trajectoires scolaires d'enfants d'origine étrangère**

### **1. Trajectoire scolaire de Yelda**

Lorsque Yelda est née en 1980, son père était déjà en France depuis 1974. Issu de milieu rural, il était venu avec un contrat de travail de maçon, profession qu'il exerce toujours aujourd'hui. Sa femme et ses deux fils aînés l'ont rejoint en 1977. Yelda est la plus jeune d'une fratrie de quatre enfants, dont la troisième est née handicapée.

Yelda va effectuer le cycle de pré-scolarisation et parviendra au CP à l'âge de six ans. Quand elle aborde le CP, ses deux frères aînés sont au collège ; l'un en 4ème, l'autre en 5ème ; sa sœur est suivie en hôpital de jour.

Dès le début de sa scolarité, c'est une élève qui a une importante participation, elle répond aux questions, commente les propos des uns et des autres, interroge le maître quand elle ne sait pas. Elle manifeste un important désir d'apprendre, par son attention, son respect des consignes et la rapidité avec laquelle elle se met au travail. La lecture est l'activité qui paraît l'intéresser le plus.

Très sociable, elle a établi de bonnes relations avec l'ensemble des élèves de la classe, bien qu'elle entretienne des relations plus étroites avec un groupe de filles turques. Quand elle a fini sa tâche, elle se déplace d'une table à l'autre pour parler, écouter, regarder. Elle profite également de cette occasion pour aider ses camarades.

Yelda va effectuer son CP sans aucun problème, elle réalisera de bonnes performances et sera considérée par le maître comme la meilleure élève de la classe.

Au CE1, Yelda développera un vif esprit de compétition, ses principales préoccupations seront les notes et le classement des élèves. Sa démarche est plus solitaire, avec des signes

d'agacements si le rythme de la classe n'est pas assez rapide, bien souvent elle commence la tâche avant que le maître ait donné les consignes. Ses performances restent très satisfaisantes.

Au CE2, le rythme de la classe est beaucoup plus rapide, la maîtresse beaucoup plus exigeante, Yelda semble inquiète, elle communique beaucoup moins, ne se déplace presque plus, elle ne se laisse pas distraire par son entourage et reste très concentrée sur la tâche. Elle a renforcé son attention, elle ne néglige rien tout est appris par cœur, elle fait en sorte de répondre aux exigences de la maîtresse.

Ses performances sont toujours très satisfaisantes ; pour la maîtresse, Yelda est une élève qui manifeste un grand désir d'apprendre, elle est intéressée par toutes les activités. Parfaitement intégrée au groupe classe, c'est une élève qui respecte l'institution scolaire. Elle poursuivra sa scolarité en CM1 l'année suivante.

### **2. Trajectoire scolaire de Emina**

Emina est la dernière d'une fratrie de six enfants, elle est la seule à être née en France. Son père est arrivé en 1975 comme maçon, profession qu'il exerce encore aujourd'hui. La famille l'a rejoint en 1977. Originaire de milieu rural, la migration s'est faite pour des raisons économiques.

Emina va effectuer le cycle de pré-scolarisation, cependant ses difficultés en français sont telles qu'elle ne pourra pas accéder au CP et qu'elle sera orientée en C.L.I.N, comme une primo-arrivante alors qu'elle est née en France.

Au CP, des problèmes orthophoniques seront constatés, et son niveau en français restera faible, elle sera suivie à ce moment là par le poste de soutien aux enfants étrangers. Elle redoublera le CP.

Durant ce deuxième CP Emina fait preuve de beaucoup d'agressivité, de susceptibilité, elle est toujours sur la défensive. En classe, elle ne parle presque pas, ne sourit pas, ne chahute pas. Durant les récréations, elle se défoule en provoquant les autres élèves. On remarque que ses relations se font uniquement avec les filles turques de la classe.

Pendant les activités de classe, elle exécute très rapidement les consignes et le plus souvent



d'une façon solitaire. Sa participation est satisfaisante, on note cependant un intérêt moins important pour la lecture. Selon le maître, elle fait partie des élèves de bon niveau malgré des difficultés orthophoniques qui persistent.

Au CE1, Emina n'a plus la même attitude. Elle fait preuve de beaucoup plus d'agitation, elle ne semble pas intéressée par ce qu'elle fait, elle cherche à s'en débarrasser, pour cela elle copie sur les voisins, demande la réponse, elle est de moins en moins attentive. La lecture est le moment où elle est le plus agitée.

Sur le plan de la socialisation on remarque quelques changements, elle communique davantage, malgré une agressivité encore importante. Elle reste très attachée au groupe de filles turques de la classe.

Au CE2, la maîtresse ne va pas accepter ce qu'elle appelle le clan des filles turques et elle va donc séparer ces camarades. Cet éloignement de Emina va très certainement contribuer à la détérioration de ses comportements. Elle travaille d'une façon épisodique, quand elle en a envie. Elle triche, copie sur ses voisins. Son allure est de plus en plus désinvolte, elle ne paraît pas du tout motivée. De plus elle est très susceptible, elle n'accepte pas les remarques de la maîtresse. Quand elle est vexée, Emina manque l'école. Ses performances sont très faibles surtout en français, cependant compte tenu de son âge (deux ans de retard) elle passera au CM1.

## **B. Réflexions sur les trajectoires scolaires**

### **1. Trajectoires des familles dans la société d'accueil**

Les trajectoires de ces deux familles se distinguent sur au moins trois points :

#### **— Leur positionnement dans la société d'accueil**

Ces deux familles comme beaucoup de familles turques sont venues en France avec l'intention de constituer un capital financier qui devait leur permettre d'accéder à une situation sociale plus confortable dans la société d'origine. Cependant la précarité et l'instabilité de leurs emplois ne leur ont pas permis de réaliser leurs objectifs. Les familles de Yelda et de Emina, malgré l'ancienneté de leur migration et leur origine rurale se distin-

guent par leur positionnement dans la société d'accueil.

Les parents de Yelda ont pris rapidement conscience de la difficulté de réaliser leur projet initial. A cette prise de conscience se sont ajoutés un certain nombre d'événements qui les ont affecté durant la situation migratoire.

— Il y a tout d'abord eu la naissance d'une enfant handicapée qui a modifié l'organisation familiale. La mère a dû quitter la maison pour les besoins médicaux de cette enfant. Ce qui a eu pour conséquences de modifier son statut de femme turque. En effet les démarches administratives, les consultations médicales, l'hôpital de jour, vont obliger cette femme turque à apprendre le français, qu'elle parle aujourd'hui relativement bien, et à sortir de son foyer.

— Aujourd'hui cette enfant handicapée est suivie en hôpital de jour ce qui rend plus difficile le retour, à cause de la qualité des soins moins satisfaisante en Turquie.

— Enfin les deux aînés poursuivent leur scolarité de façon satisfaisante et les parents ont conscience qu'elle risquerait d'être compromise par un retour prématuré.

Père de Yelda : « *On sait pas, on dit l'année prochaine on repartira, les années passent et on est toujours là et puis les enfants vont à l'école, il vaut mieux qu'ils fassent leurs études en France, alors on attendra.* »

Le projet migratoire de cette famille n'est donc plus le même aujourd'hui. Cette famille se caractérise donc par sa capacité et sa volonté de s'adapter à une situation nouvelle et c'est en cela que nous pouvons parler de repositionnement dans la société d'accueil. Cependant il faut bien comprendre que si ce repositionnement a pu s'effectuer, c'est également parce les parents ont une perception moins idéalisée de la société d'origine. En effet les fréquentes visites en Turquie pour les vacances (tous les deux ans) ont pour conséquence de réduire la nostalgie du pays, mais également de faire prendre conscience à cette famille qu'elle ne pourrait pas bénéficier des mêmes avantages dans la société d'origine. Certaines caractéristiques de la société d'accueil telle que la plus grande tranquillité, le confort matériel, les avantages sociaux sont jugés positivement par les parents. La Turquie, tout en étant le pays auquel elle se réfère, ne représente plus un mode de vie

auquel elle aspire. De ce fait, le projet de retour, même s'il demeure une finalité, devient de moins en moins précis et n'est envisagé qu'à long terme.

Les parents de Emina ont, quant à eux, une toute autre perception de la société d'accueil. Malgré leurs difficultés à réaliser leur projet initial, les parents restent fidèles à leur objectif, ils sont venus en France pour gagner de l'argent et repartir en Turquie dès que possible, le reste ne les intéresse pas. L'intégration familiale n'est donc pas recherchée, la vie en France est considérée comme une période transitoire.

Mère de Emina : « La France c'est confortable mais c'est tout, nous voulons repartir en Turquie, mais nous ne savons pas quand, dès que nous aurons suffisamment "d'affaires" pour ne pas avoir besoin de travailler. »

Ce refus d'intégration très présent, surtout chez la mère, a certainement été conforté par les difficultés rencontrées, durant ces années migratoires. La famille s'est donc repliée sur elle-même, en idéalisant la Turquie, et en rejetant le plus possible la société française, pour laquelle elle a peu d'affinité. La Turquie est donc très présente dans les propos et l'idée de retour est largement entretenue.

Mère de Emina : « Depuis que je suis en France je suis malade. Je préférerais être en Turquie. Je ne parle à personne, je ne sais rien. »

Cette famille se caractérise donc par une absence de repositionnement dans la société d'accueil malgré l'ancienneté de sa migration. Nous pensons que cette différence de positionnement dans la société d'accueil a joué un rôle important dans les modes d'insertion scolaire de Yelda et Emina. La notion de positionnement nous paraît fondamentale pour analyser le type de relation possible entre trajectoire familiale et trajectoire scolaire.

#### — Les pratiques familiales et éducatives

Les pratiques familiales et éducatives illustrent le positionnement de ces familles dans la société d'accueil.

Les parents de Yelda, de par leur volonté de se repositionner dans la société d'accueil vont être amenés à établir certains compromis par rapport à la culture d'origine. Ces compromis qui représentent donc des modifications par rapport aux valeurs et aux pratiques traditionnelles, sont à la

fois, le résultat des pressions exercées par la société d'accueil, notamment par l'institution scolaire, mais également les concessions nécessaires au repositionnement. Ils ont un double objectif :

1) Favoriser une meilleure intégration de la famille qui va demeurer en France.

— Les parents prennent certaines distances avec la communauté d'origine pour échapper au contrôle social très important dans les communautés turques immigrées.

Père de YELDA : « Nous faisons notre vie sans beaucoup de contacts..., j'aime pas trop que mes enfants soient avec des enfants turcs, c'est pas bon pour eux à cause des bagarres... »

— Ils modifient les pratiques éducatives traditionnelles relatives filles. Nous n'avons remarqué aucun signe extérieur d'appartenance à la culture turque chez Yelda (coupe de cheveux, tenue vestimentaire, port du voile), de même contrairement à de nombreuses filles turques, elle va à la piscine.

— Les parents acceptent l'idée que leur fille puisse exercer une profession.

Mère de Yelda : « Si c'est un bon métier, si elle est médecin, je serais très fière. »

— Ils font des efforts pour apprendre le français. La mère de Yelda est une des rares femmes turques de la communauté à parler correctement le français. Le père quant à lui le parle relativement bien, sait également le lire (il lit régulièrement la presse française) et l'écrit un peu. De ce fait Yelda a la possibilité de s'exprimer en français avec ses parents, ce qu'elle fait souvent malgré que ses parents exigent qu'elle parle turc avec eux afin de ne pas l'oublier. Avec ses frères aînés, Yelda parle principalement en français.

— Les parents font également des efforts de socialisation avec l'entourage.

2) Le deuxième objectif de ces compromis est de permettre aux enfants de mieux s'insérer dans l'univers scolaire.

— Les parents acceptent que les enfants ne fassent pas le Ramadan pour qu'ils puissent suivre l'école dans de bonnes conditions.

— Ils acceptent que Yelda aille à la piscine et participe aux sorties organisées par l'école.

— Ils refusent d'inscrire leurs enfants aux cours

intégrés de langues et de culture d'origine pour ne pas qu'ils manquent la classe.

Ces compromis permettent de réduire l'écart existant entre la culture d'origine représentée par le milieu familial et la culture d'accueil représentée par le milieu scolaire. Nous pouvons penser que ces compromis ont permis à Yelda d'aborder l'univers scolaire sereinement dans la mesure où ils lui laissaient un espace d'action pour s'insérer dans l'univers scolaire.

Les parents de Emina, nous l'avons vu, justifient leur présence en France uniquement par le travail ; de par leur positionnement purement professionnel dans la société d'accueil et leur attachement à la société d'origine, les parents vont faire en sorte de rester le plus fidèle possible aux valeurs traditionnelles. Plusieurs attitudes illustrent cette volonté :

1) Les parents établissent avec la société d'accueil uniquement des relations instrumentales (magasins, médecins, administrations...). Ils ne rentrent pas en contact avec l'école (réunions d'informations, rencontres avec les enseignants...). Leurs relations sociales se limitent à quelques familles de la communauté turque immigrée. De même les enfants ne fréquentent pas les différents services sociaux (crèche, garderie, centre social, ateliers d'aide aux devoirs...).

2) Les pratiques linguistiques de la famille témoignent de cet isolement. Le père parle mal français, ne sait pas l'écrire et le lire. La mère ne parle pas un mot de français malgré les douze années passées en France. Les parents écoutent les émissions de radio turques, lisent uniquement la presse turque et regardent principalement des films turcs en vidéo. Les frères et sœurs aînés parlent également turc entre eux. Les plus jeunes, dont Emina, sont contraints de parler français car ils ne connaissent pas très bien le turc, mais Emina le regrette beaucoup, « *J'aimerais être une vraie turque mais je ne parle pas assez bien, je mélange...* »

On comprend ici un peu mieux pourquoi Emina n'avait pas le niveau suffisant en français pour aller au CP après la GSM et qu'elle ait eu des problèmes orthophoniques par la suite. Les pratiques langagières familiales et la signification donnée à la langue turque ont pu en effet gêner Emina dans l'acquisition du français.

3) On note également un respect des pratiques religieuses. Les parents font le Ramadan, les

enfants aînés également, les plus jeunes s'exercent durant quelques jours. Les enfants vont régulièrement à la mosquée, ils ne participent pas aux sorties scolaires car les parents ont peur qu'ils mangent du porc.

4) Enfin l'avenir des filles est envisagé de façon traditionnelle.

Mère de Emina : « *L'école, c'est plus important pour les garçons car les filles vont se marier.* »

Les filles demeurent soumises à un important contrôle. Les plus âgées assurent l'ensemble des tâches ménagères, s'occupent des frères et sœurs plus jeunes, si nécessaire manquent l'école pour cela.

L'absence de compromis dans les pratiques familiales et éducatives ne permet pas de réduire l'écart existant entre la culture d'origine et la culture de la société d'accueil, de plus elle fait apparaître d'importantes contradictions dues à l'impossibilité de transposer des règles de conduite dans un autre espace que dans celui dans lequel elles ont été conçues. Ces contradictions ont très probablement gêné Emina dans son insertion scolaire.

#### — La scolarisation des enfants et la mobilisation familiale

Les entretiens avec les parents et les enfants montrent que ces deux familles n'accordent pas la même importance à la scolarisation. Deux raisons expliquent cette différence d'intérêt :

1) La perception de l'école par ces familles avant leur migration n'était peut-être pas la même. Nous pouvons en effet penser qu'il y a des différences compte tenu du niveau d'alphabétisation des parents. Les parents de Yelda sont alphabétisés et ont poursuivi leur étude jusqu'au niveau BEP. Le père de Emina est peu alphabétisé (niveau entrée 6ème), la mère est analphabète. Une étude plus approfondie sur les trajectoires de ces familles avant leur migration pourrait nous renseigner à ce sujet.

2) La place de l'école dans les projets familiaux fait apparaître deux attitudes opposées. Les parents de Yelda ont de toute évidence toujours accordé de l'importance à la scolarisation des enfants, cependant elle va prendre durant la période migratoire une valeur symbolique, elle devient l'enjeu de la réussite migratoire. En effet, les parents voient dans la scolarisation de leurs

enfants la possibilité d'une ascension sociale à laquelle eux-mêmes aspiraient en émigrant. De ce fait, la perspective d'une promotion sociale de la famille par la réussite scolaire des enfants leur permet de donner un sens nouveau à la migration. La réussite scolaire des enfants constitue donc maintenant l'objectif à atteindre. C'est dans cette optique que toute la famille se mobilise autour de l'école.

Les parents vont construire un mode de représentation du système scolaire, qui va se traduire par un certain nombre d'attitudes. Ils vont assister aux réunions d'école, vont demander à rencontrer les maîtres, ils vont encourager leurs enfants à bien travailler pour avoir une bonne situation plus tard, ils vont veiller à ce qu'ils fassent leurs devoirs, ils vont suivre leurs résultats scolaires régulièrement, et ils vont confier aux aînés la responsabilité du soutien scolaire des plus jeunes. C'est dans cette mobilisation familiale que le fait d'avoir des frères et sœurs aînés prend toute son importance.

*Yelda : « Mes parents me disent de bien travailler, de ne pas redoubler. Le soir je fais mes devoirs, quelquefois mon père ou ma mère m'aident, mais c'est plus souvent mes frères qui m'aident quand je ne sais pas, ils me donnent même du travail supplémentaire. Mes parents regardent mon cahier tous les soirs, ma mère m'achète des livres pour que j'apprenne... »*

A cette mobilisation familiale s'ajoute comme nous l'avons vu des pratiques familiales et éducatives propres à favoriser l'insertion scolaire des enfants.

Les parents de Emina, tout en reconnaissant la possibilité de promotion sociale qu'offre l'école, ne se mobilisent pas pour favoriser l'insertion scolaire de leurs enfants. La scolarisation des enfants ne fait pas partie des préoccupations familiales et elle semble même être perçue avec une certaine méfiance. Les parents de Emina se déchargent de sa scolarité sur l'institution scolaire. Ils ne savent pas dans quelles classes sont leurs enfants et ils méconnaissent le système scolaire et ses rouages. Emina ne bénéficie pas d'encouragement et de soutien scolaire régulier de la part de ses parents et de la fratrie.

*Emina : « Je ne fais pas toujours mes devoirs, mes parents ne me disent rien sur l'école... »*

Le positionnement de ces familles dans la société d'accueil, leurs pratiques familiales et édu-

catives, la place de l'école dans les projets familiaux et la mobilisation pour favoriser l'insertion scolaire des enfants illustrent leur divergence de trajectoire. Ces deux trajectoires familiales témoignent de la diversité des situations migratoires, car même si toutes les histoires des familles migrantes ne sont pas aussi contrastées, il n'en demeure pas moins qu'elles se construisent toutes selon une logique cohérente.

Quelles relations peut-on alors établir entre les logiques cohérentes des trajectoires familiales et celles des trajectoires scolaires ?

Dans les cas de Yelda et de Emina, il semble qu'il y ait une relation étroite entre les trajectoires des familles et les trajectoires scolaires. En effet, les trajectoires familiales semblent, dans un premier temps, avoir entraîné dans leur logique les trajectoires scolaires. Cette relation que nous appelons « phénomène d'entraînement » a été favorable à l'insertion scolaire de Yelda mais peu favorable à l'insertion de Emina. Cependant ces phénomènes d'entraînement permettent-ils à eux seuls d'interpréter les modes d'insertion scolaire de ces deux élèves ?

## **2. L'enfant-acteur et le milieu scolaire**

L'observation des deux élèves en situation scolaire a fait apparaître des différences importantes dans les modes d'insertion. Comment interpréter ces différences en se plaçant du point de vue de l'enfant-acteur et du milieu scolaire ?

Les représentations que ces deux élèves ont construit du milieu familial, de la société d'accueil et de la société d'origine nous éclairent sur ces modes d'insertion.

Quand Yelda a abordé sa scolarité, l'école était une des préoccupations premières de la famille, ainsi dès le début de sa scolarité, Yelda sait pourquoi elle vient à l'école, elle sait qu'il faut bien travailler et que la réussite scolaire est importante pour avoir un métier. Elle se projette dans un avenir professionnel contrairement à la majorité des filles turques. Yelda ne vit pas de façon conflictuelle sa double appartenance, elle pense que ses parents sont contents d'être en France, qu'ils n'ont pas de problèmes particuliers et qu'ils vont y rester encore longtemps.

*Yelda au CP : « Je me sens plus turque mais j'aime bien la France, mes parents aussi aiment bien la France, j'aimerais vivre dans les deux pays. »*

Yelda a déjà construit tout un ensemble de représentations qui montre qu'elle utilise l'espace créé par le repositionnement de la famille. Ses représentations témoignent du phénomène d'entraînement de la trajectoire familiale. Les représentations qu'elle a construites ont très certainement joué un rôle important sur la façon dont elle a abordé l'univers scolaire et tout particulièrement les apprentissages. Compte tenu du fait qu'elle n'éprouvera pas de difficultés dans les apprentissages, Yelda va accéder aux regards des maîtres et du groupe de pairs au statut de « bonne élève ». Ce statut de « bonne élève » apparaît dans les relations qu'elle a établies avec le groupe de pairs. Nous avons vu que quand elle a fini sa tâche, elle se déplace d'une table à l'autre pour aider ses camarades. Elle joue en quelque sorte le rôle d'élève-tuteur ce qui selon V.L. Allen et A. Gibout cités par D. Finkelstein (1989) est susceptible de renforcer ses acquisitions scolaires et de favoriser une représentation de soi positive.

De par son degré d'insertion satisfaisant et de par le statut de « bonne élève » dont elle bénéficie, Yelda a une perception favorable de l'école qui rejaillit sur sa perception de la société d'accueil. Il semble en effet qu'au fil des années, elle ait une perception plus favorable de la société d'accueil dans laquelle elle se positionne de façon plus personnelle. Sa préférence pour la France apparaît clairement dans ses propos.

Yelda : « *Moi je ne fais pas le Ramadan, j'ai faim, je m'en moque du Ramadan. Je préfère rester en France, j'ai appris ici, je veux faire médecin en France.* »

Si les parents de Yelda ont fait en sorte de favoriser son insertion scolaire, il n'en demeure pas moins que c'est une élève qui a joué un rôle actif pour s'insérer dans l'univers scolaire. Les représentations qu'elle a construites de l'école, de son milieu familial, de la société d'accueil, sa participation aux activités de classe, ses relations avec le groupe de pairs et les maîtres illustrent l'enfant-acteur qu'elle a su être. Nous pouvons penser que de par sa nouvelle perception de la société d'accueil et compte tenu de son insertion scolaire, Yelda va conforter ses parents dans leur repositionnement et les amener à accepter davantage de compromis favorisant ainsi une plus grande intégration de la famille. Le phénomène d'entraînement entre la trajectoire familiale et la trajectoire scolaire s'inverse donc, de par son insertion scolaire satisfaisante Yelda agit sur la

trajectoire familiale, elle devient en quelque sorte l'agent socialisateur de sa famille.

Emina, quant à elle, semble avoir beaucoup plus de difficultés à construire des représentations précises de l'école, du maître, des apprentissages, d'elle en tant qu'élève. Elle a également beaucoup de mal à se projeter dans l'avenir.

Emina : « *J'aime pas beaucoup l'école, je préférerais rester chez moi à regarder la télévision. Je ne veux pas avoir de métier, je veux rester à la maison garder ma mère. Ma sœur disait qu'elle ferait ceci et cela et puis elle reste à la maison.* »

Emina pense que ses parents ne se plaisent pas en France et qu'ils vont bientôt repartir.

Emina : « *De toute façon mes parents aussi préféreraient la Turquie, ils sont venus pour travailler et c'est tout, bientôt nous allons repartir, c'est ce qui me ferait le plus plaisir...* »

Emina idéalise la Turquie, elle aimerait y habiter, savoir bien parler la langue, elle n'aime pas beaucoup la France malgré qu'elle y soit née.

Emina : « *Je me sens turque, je veux vivre en Turquie parce que je suis née turque. J'aime beaucoup parler et lire en turc même si c'est dur, plus dur que le français, je préfère apprendre le turc...* »

Emina a beaucoup de mal à se situer dans l'univers scolaire, dans le milieu familial, dans la société d'accueil et la société d'origine étant donné les nombreuses contradictions qui apparaissent entre sa famille et l'école. Les difficultés scolaires qu'elle éprouve ne font qu'amplifier son rejet de l'école et de la société d'accueil. Le statut de « mauvaise élève » l'amène à se réfugier dans le discours parental, à savoir une idéalisation de la société d'origine.

L'observation de Emina nous avait permis de constater une rupture dans sa participation aux activités de classe lorsqu'elle avait été séparée de ses camarades turques. En effet durant les trois années d'observation nous avons pu constater que Emina entretenait uniquement des relations amicales avec quatre camarades turques.

Les changements de comportements après la séparation des élèves nous amène à penser que le groupe constituait pour Emina un médiateur d'insertion. Nous avons pu en effet constater durant cette étude que les relations de tutorat qui

s'établissent entre les enfants jouent un rôle déterminant dans l'insertion scolaire des enfants de migrants, ce qui sur le plan pédagogique nous paraît primordial.

La trajectoire familiale n'a pas favorisé l'insertion scolaire de Emina qui n'est pas parvenue à construire des représentations de l'école qui lui permettent de trouver une motivation personnelle pour s'insérer dans l'univers scolaire. A ses difficultés psycho-sociales se juxtaposent d'importantes difficultés d'apprentissages qui la laissent dans une véritable impasse, bien qu'elle ait manifesté à certains moments un désir d'insertion. La perception que ses parents ont de l'école et de la société d'accueil ne peut donc évoluer et de ce fait toute éventualité de repositionnement semble pour l'instant compromise. Trajectoire familiale et trajectoire scolaire se renforcent mutuellement.

## CONCLUSION

Notre approche de la scolarisation des enfants d'origine étrangère nous a permis de faire apparaître une importante diversité de trajectoires scolaires. Nous remarquons en effet que peu des trajectoires scolaires des quatorze enfants de notre groupe d'étude se ressemblent, toutes se sont construites, comme nous en avons émis l'hypothèse, selon des logiques différentes. La notion de trajectoire scolaire est donc bien une notion pertinente qui met en évidence l'hétérogénéité des enfants issus de l'immigration.

Cette diversité des trajectoires scolaires s'explique, comme nous l'avons vu dans l'exemple de Yelda et de Emina par des différences importantes dans les modes d'insertion scolaire manifestés par les enfants, mais également par des différences importantes dans les trajectoires des familles dans la société d'accueil.

Notre approche permet tout d'abord de montrer une certaine cohérence entre la logique des trajectoires familiales et la logique des trajectoires scolaires. Cette cohérence nous a amené à penser qu'il y avait des phénomènes d'entraînement entre les trajectoires familiales et les trajectoires scolaires qui dans certains cas favorisent l'insertion

scolaire de l'enfant ou au contraire la freine. Nous avons justifié les différences entre les trajectoires familiales par la présence ou l'absence de repositionnement dans la société d'accueil, par la modification ou le maintien des pratiques familiales et éducatives traditionnelles, par l'importance accordée par les parents à la scolarisation des enfants, par leur capacité et leur volonté à se mobiliser pour favoriser l'insertion scolaire des enfants. Nous avons pu également observer que ces phénomènes d'entraînement entre trajectoires familiales et trajectoires scolaires pouvaient s'inverser ou se renforcer mutuellement.

Notre approche permet également de montrer que les trajectoires familiales ne suffisent pas à éclairer les trajectoires scolaires, en effet ces dernières dépendent largement de l'influence du milieu scolaire et de l'action de l'enfant. Si l'enfant construit tout d'abord ses représentations de l'école à partir de celles de sa famille, peu à peu, il les modifie à partir de son expérience d'élève (relation avec le groupe de pairs, avec les maîtres, perception des situations scolaires, acquisition des apprentissages qui lui confèrent le statut de « bon ou mauvais élève »). Ainsi certaines trajectoires scolaires d'enfants d'origine étrangère se distinguent nettement des trajectoires familiales dans la société d'accueil, établissant ainsi des phénomènes d'autonomie ou de relais.

Malgré la complexité des inter-relations entre l'enfant, le milieu scolaire et le milieu familial, lui-même constamment en mouvement de par la situation migratoire, cette approche présente bien des avantages pour la compréhension des enfants d'origine étrangère. Elle montre clairement que les processus d'insertion se comprennent par la manière dont interagissent le milieu familial, l'enfant-acteur, le milieu scolaire. Nous ne devons pas avancer d'explications préconçues pour justifier l'échec scolaire, seule une micro-analyse sur le terrain, pour chaque enfant en difficulté scolaire a véritablement un sens, puisqu'elle permet tout d'abord de comprendre de l'intérieur les différents processus d'insertion et ensuite de montrer l'existence de scénarios communs.

Alain Manigand  
Université de Bordeaux II

## INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUCHESNE H., ESPOSITO J. (1985). — **Enfants de migrants**, Paris, PUF, (Ed. Nodules).
- BECKER H.S. (1966). — Biographie et mosaïque scientifique, **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 62/63, juin 1986, pp. 105-110.
- BROSSARD M. (1985). — Qu'est-ce-que comprendre une leçon ? Psycholinguistique textuelle, **Bulletin de Psychologie**, n° 371, pp. 727-736.
- BROSSARD M., LAMBELIN G., MANIGAND A. (1988). — Les difficultés scolaires d'enfants de migrants : est-ce un problème d'origine linguistique ? **Cahiers du Laboratoire Pluridisciplinaire de Recherches sur l'Imagination Littéraire**. Université de Bordeaux II, n° 34, pp. 171-189.
- FINKELSZTEIN D., DUCROS P. (1989). — L'enseignement par élèves-tuteurs, **Revue Française de Pédagogie**, n° 88, pp. 15-25.
- FURLONG V. (1976). — Interaction sets in the classroom : Towards a study of Pupil Knowledge, in M. STUBBS and S. DELAMONT (Eds), **Explorations in classroom observations**. London, J.Wiley and Sons.
- GUMPERZ J.J. (1980). — Conversational inference and classroom learning. In J. Green and C. Wallat (Eds), **Ethnographie approaches to face to face interaction**. Spring, ALEX PUBLISHING CO.
- MANIGAND A. (1991). — **Processus d'insertion scolaire d'enfant d'origine étrangère : étude des trajectoires scolaires d'une population d'enfants turcs**, Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux II, janvier 1991, p. 303.
- MEAD G.H. (1934). — Mind, Self and Society. **Actes de la Recherches en Sciences Sociales**, n° 62/63, juin 1986, pp. 105-110.
- MEHAN H. (1979). — **Learning lesson**. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- PENEFF J. (1984). — Autobiographie, histoire et sociologie, **Thèse de Doctorat d'État**, Université de Nantes, p. 735.
- SIROTA R. (1987). — **L'école primaire au quotidien**. Paris, PUF.
- WITHING H. (1977). — Cross-cultural perspectives on psychological differentiation in children and their implications for éducation, Amsterdam, **Basic Problems in Cross-Cultural Psychology**.





# Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim

Michel Eliard

« La vérité est donc à la fois l'ennemie du pouvoir comme de ceux qui l'exercent ; plus elle se répand, moins ceux-ci peuvent espérer tromper les hommes ; plus elle acquiert de force, moins les sociétés ont besoin d'être gouvernées ».

(Condorcet, Cinquième mémoire sur l'instruction publique).

---

*Condorcet présente son Rapport sur l'instruction publique à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792. Mathématicien célèbre à 25 ans, passionné de justice et d'égalité, il a construit une théorie de l'instruction susceptible, selon lui, de réaliser l'égalité entre les citoyens, tout en maintenant une hiérarchie sociale fondée sur la seule différence de talents. Durkheim s'inscrit dans la continuité de Condorcet par sa contribution à l'édification de l'école publique, 90 ans plus tard ; mais sa conception organiciste de la société et de l'éducation le rapproche davantage de la pensée, plus conservatrice, de Montesquieu.*

---

Le marquis de Condorcet est rarement cité au nombre des précurseurs de la sociologie. On lui préfère généralement Montesquieu, érigé, il est vrai, au rang de véritable fondateur de la science politique par Durkheim qui salua, dans sa thèse secondaire, le rôle éminent de l'auteur de *L'Esprit des lois* dans le développement de la méthode sociologique.

On trouve pourtant chez Condorcet, également, les prémices d'une sociologie positive qui n'a pas échappé aux pères fondateurs. Auguste Comte rendit hommage à *L'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, mais il rejeta le projet de Condorcet d'une mathématique sociale. Quant à Durkheim, tout en développant le programme positiviste de l'encyclopédiste, il se place davantage dans la continuité de Montes-

quieu dont il partageait la conception organiciste et corporative de la société.

Certes, Condorcet et Durkheim ont pensé et écrit dans des situations historiques différentes, l'un dans une période d'effondrement de l'ordre social traditionnel, l'autre à l'époque de la république bourgeoise triomphante mais en proie à des conflits sociaux profonds. Cependant, cette différence de contexte ne suffit pas à expliquer le fait que la sociologie universitaire se soit orientée essentiellement vers des préoccupations d'équilibre, d'ordre social et de reproduction de cet ordre. Quelque temps auparavant, Marx avait développé une critique radicale du nouvel ordre instauré par la bourgeoisie, critique à laquelle la sociologie durkheimienne tourna résolument le dos, voyant dans le développement des luttes

sociales, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle une menace pour la solidarité sociale et non un facteur de progrès.

On peut certainement établir une continuité entre l'auteur du *Rapport sur l'instruction publique* et Durkheim qui a participé à l'édification de l'école républicaine, 90 ans plus tard. Et pourtant, en même temps, c'est sans doute dans ce domaine de l'éducation que l'on peut déceler de très grandes différences. Le bicentenaire de ce *Rapport*, présenté les 20 et 21 avril 1792 à l'assemblée législative, qui précède de quelques mois celui de la proclamation de la République en septembre 1792, donne l'occasion de comparer ces conceptions et, d'abord, de rappeler qui était Condorcet, ce que fut son rôle avant et pendant la Révolution française.

## DU COMBAT POUR LA JUSTICE À L'IDÉE D'UNE MATHÉMATIQUE SOCIALE

Condorcet fut d'abord un brillant mathématicien, célèbre à 25 ans. Il excellait dans cette discipline au point d'être reconnu dans toute l'Europe comme l'un des dix premiers. Elizabeth et Robert Badinter parlent, dans leur biographie, de sa « prodigieuse intelligence mathématique » (1). Ce sont ses travaux sur le calcul des probabilités qui attirèrent l'attention de d'Alembert qui, dès lors, ne cessa d'être son protecteur et qui lui ouvrit les portes de l'Académie des Sciences dont il devint Secrétaire perpétuel à l'âge de 32 ans.

Il partagea avec le principal artisan de l'*Encyclopédie* la passion de la vérité scientifique et, avec Voltaire, celle de la justice comme en témoigne le combat pour rendre justice au protestant toulousain Calas et au jeune chevalier de la Barre, ce qui atteste du rôle qu'il joua dans la lutte pour l'abolition de l'Ancien Régime et au cours de la Révolution française.

Condorcet fut un combattant inlassable de la liberté et de l'égalité dans tous les domaines et, parce que l'Eglise s'opposait à ces idéaux, il devint radicalement anticlérical.

*« Entre 1773 et 1774, il rédige des centaines de pages qui sont autant de dénonciations de l'Eglise, de la cruauté et de l'hypocrisie des dévots ».* (2)

Il faut également porter à son crédit ses prises de position en faveur de l'abolition de l'esclavage

des noirs, de l'égalité des droits pour les protestants et les juifs, de l'égalité entière des droits entre les hommes et les femmes.

C'est dans l'objectif de contribuer à la réalisation d'une société qui concilierait liberté et égalité, d'une manière très différente de la conception rousseauiste, qu'il tenta de mettre au service d'une science sociale à naître les dernières découvertes mathématiques.

Dès 1782 (il avait alors 39 ans), dans son discours de réception à l'Académie française, il préconisait l'union des sciences physiques et des sciences morales, l'extension de la méthode scientifique à la connaissance de l'homme et de la société.

*« En méditant sur la nature des sciences morales, on ne peut, en effet, s'empêcher de voir, qu'appuyées, comme les sciences physiques, sur l'observation des faits, elles doivent suivre la même méthode, acquérir une langue également exacte et précise, atteindre au même degré de certitude ».* (3)

Il serait restrictif de voir dans cette idée, quelque peu mécaniste et utopique mais profondément révolutionnaire pour l'époque, la simple préoccupation de voir progresser la connaissance dans un domaine qui, jusque là, échappait largement à l'investigation scientifique. Cette réflexion était directement reliée à une conception du pouvoir. Catherine Kintzler et Keith Michael Baker, en particulier, ont suffisamment exposé et commenté la conception de la souveraineté chez Condorcet, ses différences avec celle de Rousseau, pour ne pas nous étendre ici sur ce point. Rappelons seulement cette idée essentielle d'une souveraineté ne devant avoir d'autre légitimité que la vérité. Les citoyens délèguent le pouvoir à des représentants auxquels ils confèrent le mandat d'aboutir à des décisions approchant le vrai.

À Rousseau, fondant la souveraineté sur l'exercice du bon sens populaire guidé seulement par une conscience qui produirait spontanément la vérité, Condorcet oppose la nécessité de fonder les institutions politiques sur l'exercice du suffrage par des citoyens instruits mobilisant leurs connaissances pour prendre des décisions les plus justes possibles.

Comme l'indique Catherine Kintzler, « L'Homo suffragans n'est nullement un produit spontané » (4). Son existence suppose un mode de

scrutin rationnellement calculé et un corps électoral composé d'individus éclairés. Contre les auteurs qui considéraient que l'on ne pouvait faire mieux que conseiller le prince, Condorcet préconise la solution la plus démocratique, l'édification d'une instruction publique, chargée, par la diffusion du savoir à tous, de jeter les bases de la république. Aussi s'emploie-t-il à construire un modèle complexe de suffrage et de fonctionnement des assemblées, susceptible, selon lui, de garantir la validité des décisions et le contrôle populaire, en développant une « intelligence du politique ».

Cette théorie du suffrage s'appuie sur un plan d'instruction publique dans lequel l'accès aux savoirs doit être assuré à tous les citoyens. Si ceux-ci sont instruits, ils peuvent émettre des jugements fondés sur un exercice éclairé de la raison. Aussi, l'instruction devrait-elle « embrasser tous les âges de la vie », l'instituteur étant chargé de conférences hebdomadaires, le dimanche, ouvertes à tous les citoyens.

## INSTRUCTION ET RÉPUBLIQUE

Plus que d'autres projets d'école de la même époque, celui de Condorcet cherchait à concilier au mieux les objectifs de liberté et d'égalité. L'ignorance est synonyme de servitude, de dépendance vis-à-vis de celui qui possède le savoir. L'accès aux savoirs permettra de « rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi ». Cette égalité juridique est conciliable avec la persistance de l'inégalité ou de la diversité des talents, d'ailleurs jugées par lui, comme par d'autres penseurs libéraux, comme inévitables et même souhaitables. Il ne s'agit pas de rendre les individus tous semblables mais de les rendre libres c'est-à-dire indépendants les uns des autres et, par là-même, de supprimer les inégalités provoquées par l'état de servitude.

L'existence de citoyens libres, condition de l'exercice de la souveraineté par un peuple libre, suppose également une école qui contribue, par l'exercice de la raison théorique, le détour par les savoirs généraux et abstraits, l'articulation raisonnée des savoirs (encyclopédisme), au dépassement des particularismes qui enferment, pour accéder à l'universel. Cette école ne doit donc enseigner aucune vérité révélée, elle doit, au contraire, développer l'esprit critique et ne substituer

au culte du divin, aucun autre culte. Elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, de tout groupe de pression de la société civile et ne pas rechercher l'utilité immédiate. Il s'agit d'enseigner et non d'éduquer ou d'enrôler. L'accès aux savoirs est par lui-même éducatif. Cette instruction fait une place à l'éducation civique mais, en présentant la Constitution et les lois, elle exercera l'esprit à les critiquer.

*« Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison ».* (6)

Aussi, à côté des idées de liberté et d'égalité, celle de laïcité apparaît-elle comme centrale dans un plan de réorganisation de l'école :

*« Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux ».* (7)

L'instauration d'une république de citoyens supposait que l'école soit affranchie du pouvoir ecclésiastique et devienne une institution publique substituant aux dogmes et aux croyances les savoirs scientifiques, mais plus largement elle supposait que l'individu soit lui-même affranchi de tout dépendance particulière (race, religion, communauté, identité locale ou régionale, famille, etc.). L'instruction publique devait développer l'autonomie du citoyen avant de concevoir l'individu comme membre d'un « corps social » quelconque.

Le modèle de société de Condorcet est, en quelque sorte, celui d'une libre association d'individus partageant les mêmes droits en tant qu'hommes et les mêmes devoirs en tant que citoyens. Ce modèle restait bien évidemment hiérarchique, conciliant la responsabilité de « l'élite des talents avec les droits démocratiques de la masse moins éclairée et moins talentueuse » (8), mais cette conception libérale substituant aux privilèges de l'Ancien Régime, l'idée bourgeoise du mérite, portait très haut la rupture avec l'ordre ancien. En témoigne, en particulier, sa méfiance vis-à-vis de la convocation des Etats généraux

qui, selon lui, pouvait cacher un programme réactionnaire destiné à empêcher le développement d'assemblées provinciales :

*« Je me serais félicité que l'on représente ces assemblées élues comme le meilleur moyen d'accélérer, utilement et sans danger, la convocation d'une véritable assemblée nationale ». (9)*

Aussi, cet aristocrate se rangea-t-il dans le camp de la révolution anti-nobiliaire :

*« Longtemps j'ai considéré ces vues comme des rêves qui ne devaient se réaliser que dans un avenir indéterminé, et non pour un monde où je n'existerais plus. Un heureux événement a, tout à coup, ouvert une carrière immense aux espérances du genre humain ; un seul instant a mis un siècle de distance entre l'homme du jour et celui du lendemain. Des esclaves, dressés pour le service ou le plaisir d'un maître, se sont réveillés étonnés de n'en plus avoir, de sentir que leurs forces, leur industrie, leurs idées, leur volonté n'appartenaient plus qu'à eux-mêmes ». (10)*

## ÉDUCATION ET DIVISION DU TRAVAIL CHEZ CONDORCET ET DURKHEIM

La plupart des rapports sur l'éducation élaborés avant ou pendant la Révolution française ont mis l'accent sur les moyens pédagogiques susceptibles de développer le sentiment d'appartenance à un même corps social, les plus radicaux dans cette direction accordant la priorité à l'éducation d'hommes vertueux, dévoués à la nation. Aussi Robespierre, très influencé par les idées de Rousseau sur ce point, choisit-il de présenter à la Convention le projet de Le Peletier et non celui de Condorcet. Le choix n'était pas entre un projet jacobin et un projet girondin car Gilbert Romme, proche de Condorcet dans le domaine scolaire, était jacobin et Rabaut St Etienne, opposé à Condorcet, était girondin. Le choix était entre deux conceptions du citoyen.

Affirmant fortement l'idée de perfectibilité de l'homme et de progrès du genre humain, Condorcet insistait sur le fait que l'école de la République devait développer au maximum les facultés intellectuelles afin de contribuer à réduire les inégalités et d'éviter que la division des métiers ne conduise à la stupidité :

*« La distribution du travail dans les grandes sociétés établit entre les facultés intellectuelles des hommes une distance incompatible avec cette égalité, sans laquelle la liberté n'est, pour la classe éclairée, qu'une illusion trompeuse ; et il n'existe que deux moyens de détruire cette distance : arrêter partout, si même on le pouvait, la marche de l'esprit humain, réduire les hommes à une éternelle ignorance, source de tous les maux ; ou laisser à l'esprit toute son activité, et rétablir l'égalité en répandant les lumières. Tel est le principe fondamental de notre travail, et ce n'est pas dans le dix-huitième siècle que nous avons à craindre le reproche d'avoir mieux aimé tout élever et tout affranchir, que de tout niveler par l'abaissement et la contrainte. » (11)*

Considérant, au contraire, la division du travail comme étant source de solidarité, Durkheim a construit une théorie de l'éducation qui, partant des impératifs de cette division du travail, met fortement l'accent sur le rôle intégrateur de l'éducation morale :

*« La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective. » (12)*

Si le développement harmonieux de l'individu est, certes, nécessaire et désirable, dit-il, en critiquant la conception de Kant, il se trouve en contradiction avec la spécialisation indispensable des métiers :

*Nous ne sommes pas tous faits pour réfléchir. (13)*

Et c'est ainsi que le primat attribué à l'éducation sur l'instruction amène Durkheim à comparer l'action pédagogique à la suggestion hypnotique, à une action qui permet, en postulant la passivité de l'enfant, d'imprimer profondément sa conscience des normes nécessaires, selon l'auteur de **Éducation et sociologie**, à la vie collective.

Cette orientation était aussi en accord avec son souhait de voir renaître les groupes professionnels, les corporations, conception organiciste qui s'oppose à l'individualisme de Condorcet et du siècle des Lumières en général, pour rejoindre celle de Montesquieu.

Keith Michael Baker qui, par son étude magistrale de la pensée politique et scientifique de Condorcet, a grandement contribué à sortir l'encyclopédiste d'un oubli relatif, a souligné cette opposition de perspective entre les deux auteurs :

*« Montesquieu parvint à une vision de l'univers social que l'on pourrait qualifier de fondamentalement sociologique en objectivant la société corporative d'Ancien Régime pour la protéger de l'Etat absolutiste. Le modèle conservateur de société qu'il proposait — adopté après la Révolution française par Bonald et Maistre et converti en sociologie par Saint-Simon et Comte — insistait sur les contraintes sociologiques qui pesaient sur l'action politique, sur la structure organique de la société et sur les interactions fonctionnelles entre les groupes sociaux. La science sociale née sous la Restauration, de l'application de l'esprit scientifique à ce champ social avait une approche historique, une orientation organique et fonctionnaliste et une origine globalement conservatrice. Elle débouchait sur une sociologie historique qui prônait implicitement un retour à la société fermée de l'Ancien régime.*

*« L'autre position — celle de Turgot et de Condorcet, adoptée sous une forme ou sous une autre par la majorité des philosophes — consistait à accepter et à étendre les tendances à l'universalisme et à l'individualisme développées par l'absolutisme bureaucratique. A la crise qui secouait la société d'ordres, ils opposaient le modèle logique d'une société composée d'individus égaux devant la loi, d'une nation où le bien public serait déterminé par les citoyens exprimant harmonieusement leurs besoins les uns envers les autres et non par les revendications des corps rivaux. Ainsi, alors que Montesquieu développait une vision sociologique conservatrice de la société qu'il objectivait comme le champ d'interaction autonome entre les corps constitués, Condorcet, lui, avait une vision politique réformatrice qui considérait la société comme « la résultante des choix politiques et sociaux faits par les individus, composante essentielle de cette société. » (14)*

D'autres auteurs partagent cette interprétation de l'orientation des fondateurs de la sociologie française et rattachent Durkheim à ce courant conservateur. C'est en particulier le cas, comme on le sait, de Robert Nisbet :

*« Même Durkheim, tout incroyant et ouvert aux idées politiques libérales qu'il est, reprend, à la fin du siècle, certaines des idées du conservatisme français, idées essentielles dans son système sociologique, je veux parler des théories de la conscience collective, du caractère fonctionnel des institutions et des idées, des associations intermédiaires ainsi que l'ensemble de sa critique de l'individualisme. »*

et plus loin :

*« Médiévisme et sociologie sont en effet étroitement liés... Comte ne laisse aucun doute sur l'admiration qu'il éprouve pour la structure de la société médiévale, ni sur son désir d'en restaurer l'essence, tout en lui ajoutant une dimension scientifique... et c'est sur le modèle des corporations médiévales que Durkheim propose d'instituer ses fameuses associations intermédiaires de métiers, tout en ayant soin, bien entendu, de préciser ce qui différencierait les deux types d'institutions... » (15)*

L'auteur de **L'Evolution pédagogique en France** nous a pourtant laissé, dans cet ouvrage, des esquisses d'analyse des relations entre transformations sociales et révolutions pédagogiques qui montrent qu'il apercevait clairement le caractère déterminant de l'évolution des rapports de classe dans le progrès historique. Mais son inquiétude face aux luttes de classes à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, son souci de la stabilité de l'ordre social, l'ont amené à concevoir une société solidariste et à construire une sociologie qui se voulait, comme l'indique Raymond Aron « La contrepartie scientifique du socialisme. » (16)

## CONCLUSION

Condorcet a tenté d'appliquer son intelligence mathématique à la construction d'un plan d'instruction publique susceptible de concilier liberté et égalité, de favoriser l'émergence d'une société constituée de citoyens éclairés « exprimant harmonieusement leurs besoins les uns envers les autres ».

Il y a deux cents ans, ce républicain convaincu, passionné de vérité et de justice, estimait que la démocratie exige des individus instruits plutôt

qu'éduqués. La transmission des savoirs (affaire publique) prime sur l'éducation morale (affaire privée).

Cette conception de l'école qu'il souhaitait voir s'édifier sur tout le territoire national, dans des conditions égales (1 école pour 400 habitants) et qu'il voulait étendre à tous les âges, apparaît aujourd'hui particulièrement moderne et actuelle.

Elle n'a pourtant pas eu le même écho que la pensée de Durkheim, très différente à bien des égards de celle de l'encyclopédiste. Sa préoccupation constante du consensus social le rapproche davantage de Montesquieu dont il partageait la conception organiciste et corporative.

Condorcet emploie des formulations qui ne sont pas très éloignées de celles de Montesquieu dans sa comparaison entre l'ordre de la nature et l'ordre social mais il met, en même temps, fortement l'accent sur la capacité des hommes à modifier leurs conditions d'existence. Baker insiste à plusieurs reprises sur cette dimension essentielle de sa pensée :

*« Bien que l'homme soit soumis aux lois générales de la nature, déclarait-il dans le fragment d'introduction à l'Esquisse, il a le pouvoir de les modifier et de s'en servir pour son bien-être. Faible et presque nul dans chaque individu, ce pouvoir « considéré dans l'espèce entière et s'exerçant pendant une longue suite*

*de générations, croissant avec les progrès de l'esprit », peut être considérable, car alors il peut balancer celui de la nature, ou plutôt devenir également son ouvrage ». Tel est le pouvoir de l'art social, si on l'envisage d'une manière historique, comme l'effort concerté de l'espèce humaine pour s'assurer le contrôle de son environnement et s'affranchir des limites que lui impose la nature. » (18)*

Condorcet « introduisait donc la contingence » et, du même coup, la liberté, d'une façon que Durkheim, après Comte, pouvait difficilement approuver. Ainsi résulte-t-il, entre ces deux partisans de l'instruction publique, une différence profonde dans l'analyse des rapports entre l'école et l'éducation du citoyen. Chez Durkheim, la société organique doit, par l'école, inculquer à l'individu les principes moraux susceptibles d'assurer la cohésion et la stabilité sociale. Condorcet, au contraire, esquissait, dans un contexte historique où l'individualisme s'identifiait au mouvement d'émancipation sociale, un plan d'instruction susceptible de permettre le développement de citoyens libres, exerçant pleinement leur rôle « d'acteurs sociaux » autonomes et librement associés. Durkheim faisait davantage confiance à l'éducation morale, Condorcet privilégiait les savoirs et l'intelligence critique parce qu'il travaillait à préparer un avenir de liberté et d'égalité.

Michel Eliard  
Université de Toulouse II

## NOTES

- (1) BADINTER E. ET R. — *Condorcet, un intellectuel en politique*, Paris, Fayard, 1988.
- (2) BADINTER E. ET R., op. cit. p. 80.
- (3) Cité par BAKER K. M. — *Condorcet, Raison et politique*, Paris, Hermann, 1988, p. 115.
- (4) KINTZLER C. — *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Le Sycomore, 1984.
- (5) CONDORCET — *Rapport sur l'instruction publique*, Paris, Edilig, p. 92.
- (6) CONDORCET — *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Edilig, p. 68.
- (7) CONDORCET. — *Rapport...*, p. 116.
- (8) BAKER (1988), op. cit. p. 384.
- (9) BAKER (1988), op. cit. p. 327.
- (10) CONDORCET, *Cinq mémoires...*, p. 238.

- (11) CONDORCET, *Rapport...*, p. 134.
- (12) DURKHEIM E. — *Education et sociologie*, Paris, Puf, 1986, p. 40.
- (13) DURKHEIM E. (1986), op. cit. p. 41.
- (14) BAKER (1988), op. cit. p. 341-342.
- (15) NISBET R. — *La tradition sociologique*, Paris, Puf, pp. 27 et 31.
- (16) ARON R. — *Sociologie et Socialisme*, allocution pour le centenaire de la naissance d'Emile Durkheim, in *Annales de l'Université de Paris*, n° 1, janvier-mars 1960, p. 33.
- (17) DURKHEIM E. — *Montesquieu : Sa part dans la fondation des sciences politiques et de la science des sociétés in Revue d'histoire politique et constitutionnelle*, n° 1, janvier-mars 1937, p. 447.
- (18) BAKER (1988), op. cit. pp. 460-461.

# La sociologie des temps sociaux une voie de recherche en éducation

Roger Sue

---

*Dans cette contribution, l'auteur s'attache à montrer l'intérêt d'une sociologie des temps sociaux pour l'appréhension de l'évolution actuelle du processus éducatif à l'école et hors l'école. Mais la notion de temps en sociologie ne va pas de soi.*

*C'est pourquoi, dans une première partie, l'auteur expose les principaux caractères d'une sociologie des temps sociaux et ses concepts majeurs, notamment celui de « temps dominant », particulièrement utile pour saisir les périodes de rupture et de mutation.*

*Dans une deuxième partie, l'auteur illustre sous différents aspects les conséquences d'un changement de « temps dominant » dans l'espace éducatif. En particulier sous l'angle de la modification des rapports entre le scolaire, l'extra-scolaire et le non-scolaire, et de la relation entre la formation et l'emploi. Il en conclut à un déplacement du rôle de l'école qui, tout en perdant de sa centralité, pourrait gagner beaucoup dans une fonction « fédératrice » en s'appuyant notamment sur deux leviers essentiels, l'utilisation pédagogique du temps et la reconnaissance d'acquis extra-scolaire.*

---

## LA SOCIOLOGIE DES TEMPS SOCIAUX ET L'ÉLABORATION D'UN CORPUS THÉORIQUE

**P**armi les disciplines scientifiques, la sociologie est sans doute une de celles qui s'est le moins intéressée au temps comme objet particulier d'analyse et de réflexion. Soit qu'elle ait prétendu découvrir des lois universelles du fonctionnement social indifférentes au temps, soit qu'elle ait versé dans l'historicisme où le temps n'est que la résultante d'un déterminisme historique, soit qu'elle ait implicitement utilisé les catégories et périodisations proposées par les historiens le plus

souvent sous la simple forme de la chronologie. Depuis quelques années, la redécouverte du temps comme objet possible de l'analyse sociologique s'explique par des nombreux facteurs ; le sentiment d'accélération du temps, d'un malaise ou d'une « pression temporelle » croissante, le sentiment de vivre une grande mutation dans le temps (ex. : les temps « post-modernes »), le sentiment de perte d'un sens historique qui caractérisait la modernité et qui donnait une signification au temps, sa finalité. Autrement dit, le temps, en devenant une préoccupation sociale fondamentale, redevient un objet sociologique. Du coup, on

redécouvrir les quelques textes fondateurs qui sont les classiques de la sociologie du temps, aussi bien dans l'école durkheimienne, chez G. Gurvitch, R. Merton, P. Sorokin, H. Mead et quelques autres. Mais la diversité de leurs approches et surtout de leurs définitions implicites ou explicites du temps n'a pas permis l'accord sur un objet sociologique bien identifié, nécessaire au développement des savoirs.

Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de bases d'accord entre sociologues. Par exemple, le rejet du temps newtonien, d'un temps objectif, quantitatif, homogène et continu, extérieur aux êtres et aux choses, c'est-à-dire un temps purement physique qui s'inscrit en réalité dans une conception métaphysique du temps, le temps en soi de la philosophie classique [1]. De ce point de vue, on a pu dire avec juste raison que **le temps n'existait pas** comme l'écrivait déjà Heidegger : « Le temps n'existe pas sans l'homme ». Même rejet à l'égard d'un temps purement bergsonien qui ne serait qu'une « invention » de la conscience individuelle établissant son rapport au monde, ce que nous appellerions aujourd'hui le temps psychologique. De ce double rejet préalable résulte une position commune aux sociologues : le temps est une construction sociale qui est le produit de la diversité des activités sociales qu'il permet de coordonner, d'articuler et de rythmer. Même le temps mathématique et mécanique ou le temps psychologique ne prennent un sens que rapportés à un contexte social particulier. Mais reconnaître l'irréductibilité et l'importance de la dimension sociale du temps ne suffit pas à définir ce qu'est le temps social ou sociologique et à parler un langage commun.

Le temps social offre une pluralité de sens qui interfèrent les uns avec les autres et qui est sans doute l'une des difficultés pour la sociologie du temps à constituer un corpus homogène dans le champ sociologique.

Pour essayer d'y voir plus clair, je propose de distinguer quatre grands types de significations contenues dans la notion de temps social. La **première**, la plus générale part justement de l'irréductibilité de la dimension sociale du temps : il n'est pas de temps indépendant de la société qui le construit. Le temps est inséparable du « monde des valeurs sociales » (M. Weber) dans lequel il est immergé et dont il offre selon la célèbre expression d'H. Hubert (1) une forme, une « structure symbolique ». Si toute forme de temps est

nécessairement sociale, la sociologie du temps social est alors logiquement une sociologie de toutes les formes possibles de représentation du temps, c'est-à-dire aussi bien une sociologie du temps astronomique, du temps physique, du temps biologique, du temps psychologique etc. Si l'on peut bien concevoir théoriquement un tel projet d'une sociologie générale du temps et des temps, elle reste évidemment inaccessible et de l'ordre du projet idéal mais sûrement pas réalisable et opérationnelle. Une définition aussi extensive de la notion du temps social, pour satisfaisante qu'elle soit, nous mène inévitablement à une impasse.

La **deuxième** signification de la notion du temps social est plus limitative. Elle met l'accent sur la spécificité du temps social que l'on ne saurait confondre avec les autres formes du temps. Le temps social est alors le temps sociologique, le temps particulier produit par chaque société. C'est la définition la plus courante du temps social que l'on appelle généralement « temps socioculturel » pour le distinguer des autres. Cette définition classique est un héritage de la conception durkheimienne du temps et suppose implicitement d'adhérer à une vision unitaire du social et de la société ou tout au moins d'accepter le principe de transcendance du temps social ou sociétal qui tout à la fois englobe, dépasse et conditionne les temps particuliers, ce que Durkheim (2) lui-même appelait le « temps total ». Ce temps social « total », ou temps socioculturel, dans la mesure où il est une production particulière à chaque société dont il exprime une structure fondamentale, permet en retour d'analyser toute société à partir du temps qui la représente symboliquement. L'analyse du temps social est alors un outil de première importance pour l'ethnologie des sociétés. C'est d'ailleurs sur une base ethnologique que Durkheim, et particulièrement M. Mauss, ont entrepris leurs études sur le temps. Mieux, le temps social de par sa fonction de régulation et d'organisation sociale, de « mise en ordre de la société », dira plus tard M. Foucault, définit un ordre social. On perçoit bien que le projet implicite des durkheimiens aurait très bien pu les conduire non seulement à de grandes comparaisons de type ethnologique (ce qui sera entrepris par d'autres à leur suite), mais aussi à une histoire des ordres sociaux successifs à partir du temps social, bref, à une périodisation historique originale à partir de la sociologie du temps social. Ou pour le dire en peu de mots, à faire une



histoire du temps par le temps social ou socioculturel.

Malgré tout l'intérêt de cette approche durkheimienne du temps social, encore très largement utilisée, celle-ci laisse insatisfait. D'une part, cette notion du temps social reste très abstraite, aussi abstraite que la « société » dont parle Durkheim, et l'on voit mal ce qui autorise à parler d'un temps social général absorbant la diversité des différents temps de la société. D'autre part, cette vision du temps social n'éclaire pas les mécanismes du changement social auquel on pouvait s'attendre s'agissant du temps.

A l'opposé de cette vision totalisante du temps social, une **troisième** signification suggère que toute pratique sociale produit son propre temps social. Il en résulte une infinité ou une multiplicité de temps sociaux qui s'agrègent, se coordonnent ou se contrarient dans des combinaisons variables. Cette multiplicité des temps sociaux, reflet de la diversité des pratiques sociales, peut être appréhendée à des niveaux différents de la structure sociale, ou comme G. Gurvitch (3) aimait à le dire, selon les « différents paliers en profondeur » de la société, par exemple au niveau institutionnel, au niveau des classes sociales, des groupes sociaux, des âges de la vie, etc.

Cette définition du temps social comme produit de la pratique sociale qui l'engendre et qui récuse donc la perspective d'un temps social unique, a surtout une très forte portée méthodologique. En effet, une telle conception permet d'envisager l'analyse de toute pratique sociale en partant du point de vue du temps qu'elle produit, le temps devient ainsi une clé d'entrée privilégiée pour l'analyse de tout phénomène social et constitue à proprement parler une méthodologie, c'est-à-dire une méthode raisonnée et systématique d'observation des faits sociaux. Une méthode de plus en plus utilisée dans de nombreux pays comme celle dite des « budget-temps » dérive implicitement d'une telle méthodologie. Elle reste cependant très insuffisante car elle ne mesure qu'une qualité particulière du temps social, sa quantité ou, si l'on préfère, sa durée. Or, le temps social est bien autre chose qu'une simple durée réduite à l'appréciation du chronomètre ; bien d'autres qualités sont inhérentes au temps social comme le rythme, la coordination, les séquences, l'intensité, etc.

Mais ces qualités du temps au cœur des pratiques sociales sont plus difficilement observables

et appréciables et donc encore peu observées par les sociologues. A noter qu'il y a là un très fructueux terrain d'échange et de coopération avec les sciences psychologiques et cognitives pour lesquelles le rapport au temps est à la base du développement mental. Déjà Durkheim considérait le temps comme un lien majeur entre la catégorie sociale et la catégorie mentale.

Enfin, toujours dans une perspective méthodologique, il faut également souligner que si un temps social est bien produit par une pratique sociale, il est aussi le producteur, ou tout au moins un facteur décisif de son conditionnement (le régime temporel, les habitudes, la routine). Toute pratique sociale est autant régie et codifiée par le temps qui lui est plus ou moins pré-affecté à l'avance que par sa latitude à développer librement son propre espace temporel. Cet aspect de contrainte, de mise en ordre rigoureuse des pratiques par le temps est précisément l'un des traits des sociétés industrialisées. C'est pourquoi un auteur comme Gurvitch voyait dans l'étude de temps social un point d'application exemplaire de la méthode dialectique (4) dont l'un des principes est l'interaction permanente entre un phénomène ou une pratique sociale et la diversité des formes qu'elle peut revêtir, dont les formes temporelles précisément.

La **quatrième** et dernière signification abordée ici est celle qu'avec d'autres j'utilise et qui me semble, pour l'instant, l'une de plus fécondes pour donner une certaine unité à la sociologie du temps, ou plus exactement à la sociologie des temps sociaux. Proche de la précédente, elle en diffère pourtant en s'attachant aux temps produits par les grandes pratiques sociales considérées à tort ou à raison comme particulièrement significatives dans la représentation qu'une société se fait d'elle-même. Ces pratiques dans nos sociétés concernent les grands rythmes collectifs, les grandes alternances qui scandent la vie sociale au quotidien, sorte de tempo social, et qui constituent selon l'heureuse expression d'H. Hubert, « la respiration de la société ». Le temps de travail, le temps libre, le temps de l'éducation et de la formation entrent dans cette catégorie, celle des temps sociaux au sens strict que je donne à cette notion. A titre d'illustration, rappelons nous que les étudiants de Mai 68 exprimaient leur radicalisme critique et condensaient leurs condamnations de l'ordre social régnant dans l'expression restée célèbre : « métro-boulot-dodo ». Il est clair que les temps sociaux révèlent un élément essentiel de la structure sociale et de son mouvement. On peut

effectivement considérer que ces temps sociaux en question sont plus « sociaux » que d'autres et qu'ils expriment sans doute mieux que d'autres ce qu'est le temps sociologique et donc un des axes majeurs d'une sociologie du temps. En effet, ces temps sociaux sont des temps de grande amplitude, ils affectent à des degrés divers l'ensemble de la population, ils sont selon l'expression de P. Sansot (5) des « donneurs de temps » essentiels, ils déterminent en outre les grands âges de la vie (éducation, travail, temps libre) et sont au cœur de la dynamique productrice des valeurs sociales (ethos du travail, de l'apprentissage, de l'hédonisme et du bien-être).

En conséquence, selon cette problématique rapidement esquissée, on peut définir les temps sociaux comme les **grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance et une valeur particulière.**

Sur la base d'une telle définition s'ouvre un vaste champ pour la construction d'une théorie sociologique des temps sociaux qui ne peut donc être qu'un aspect particulier d'une sociologie générale du temps. On ne peut évidemment pas ici développer, comme elle le mériterait, une telle théorie (6) ; il est cependant indispensable pour la compréhension d'en préciser quelques concepts déterminants, comme celui de structure des temps sociaux, celui de temps dominant et celui de périodisation.

Le concept de **structure des temps sociaux** correspond à trois niveaux d'analyse. Il s'agit d'une structure au sens où les temps sociaux sont interdépendants, la sociologie des temps sociaux étant précisément l'observation de leurs interrelations selon différents critères exposés plus loin. Cette structure est en constante évolution : que l'on songe par exemple au poids quantitatif aussi bien que qualitatif pris par le temps libéré comme par le temps de l'éducation au cours de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. D'une certaine manière, la structure des temps sociaux prétend être un indicateur pertinent de la dynamique sociale qu'elle reflète et qu'elle contribue à produire tout à la fois. « Les temps changent » dit-on communément et l'on ne croit pas si bien dire, les temps sociaux permettent justement d'objectiver et d'évaluer à leur façon ce changement du temps. C'est ici le deuxième niveau d'analyse de la structure des

temps sociaux ; réduction, condensation, simplification de la redoutable complexité de la dynamique sociale à quelques uns de ses traits fondamentaux. La structure des temps sociaux peut être comprise de ce point de vue comme une structure de la structure de la dynamique sociale, structure symbolique comme l'affirmait H. Hubert. Enfin, il ne faut pas se méprendre sur le terme de structure. Cette structure n'est pas la réalité mais sa reconstruction à partir d'un point de vue analytique qui se justifie aujourd'hui, en raison des immenses bouleversements qui affectent aujourd'hui notre représentation du temps, aussi bien du temps quotidien que du temps historique. Et comme l'écrit R. Boudon, « les structures n'apparaissent jamais autant que lorsqu'elles sont en mouvement » (7).

Deuxième concept fondamental, celui de **temps dominant**. En effet, la structure des temps sociaux est une structure à dominante. Les différents temps sociaux s'articulent autour d'un temps dominant dont les autres sont plus ou moins dépendants ou subordonnés et dans lesquels on retrouve les principaux caractères ou qualités du temps dominant. Certains préfèrent parler de temps structurant, de temps directeur ou de temps-pivot (G. Pronovost) (8), laissons de côté ces nuances. Il est évident que chaque grande période historique met plutôt en relief tel ou tel temps dominant au point parfois de s'y identifier. Ainsi le temps de travail est-il incontestablement le temps dominant des sociétés modernes, des temps modernes ; le temps de travail est au cœur du principe de la modernité et de son développement et culmine tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais il s'agit là d'une appréciation grossière d'un temps dominant et de la réalité sociale qu'il exprime. Un temps dominant peut l'être plus ou moins. C'est pourquoi, pour permettre de reconnaître et d'évaluer le plus précisément et le plus objectivement possible un temps social dominant, selon le contexte social dans lequel il se trouve, je propose une critériologie à même d'en rendre compte.

Ces critères sont les suivants :

— critère du temps quantitatif ou de la durée : un temps social dominant est souvent le plus long à l'échelle du cycle de vie ;

— critère du temps qualitatif : un temps social dominant est le temps auquel sont attachées les valeurs centrales d'une société, celui de son ethos directeur (Max Weber) ;

— critère de la stratification sociale : un temps social dominant est le temps qui est à la source des principales différenciations sociales, ce que chaque société se représente comme les « catégories » sociales qui la composent (temps dominant du travail et classes sociales) ;

— critère du mode de production : un temps social dominant est celui durant lequel se produit l'économie d'une société, c'est-à-dire ce qu'une société se représente comme étant particulièrement producteur d'elle-même (le temps de travail est le principal facteur de production de l'économie de la modernité) ;

— critère de la représentation sociale dominante du temps : ce critère est double, il signifie tout d'abord qu'un temps social est totalement dominant lorsqu'il est reconnu et représenté comme tel ; il signifie également qu'un temps social peut être considéré comme totalement dominant si ses propres caractères et qualités servent à la représentation générale que les individus ont de leur temps. Ainsi, le caractère quantitatif, mécanique et métronomique de la représentation du temps de la modernité est-il le produit du temps social dominant de travail qui a réduit le temps à ses propres caractères, simple « carcasse du temps », écrira K. Marx.

Ces critères ne prétendent naturellement pas à l'exhaustivité, il sont cependant assez nombreux et suffisamment évaluables pour qu'en les croisant entre eux, ils offrent une grille de lecture qui assure du caractère plus ou moins dominant d'un temps social. Un temps social totalement dominant (hypothèse d'école) est celui qui remplit tous les critères et qui les remplit totalement.

Voyons maintenant le concept de **périodisation** emprunté aux historiens et tout particulièrement à F. Braudel qui s'est lui-même beaucoup inspiré des travaux de M. Halbwachs (9) sur le temps et la mémoire. Si toute configuration sociale peut être étudiée à partir de la structure originale de ses temps sociaux et de la plus ou moins grande domination de l'un d'entre eux, on conçoit alors aisément que le passage progressif d'un temps dominant à un autre, mais que l'on peut dater symboliquement (ex. la Révolution française et l'ouverture sur la modernité avec la domination de plus en plus forte du temps dominant de travail), correspond à une mutation sociétale, à un changement de régime au sens fort et en l'espèce à un

changement de régime temporel, ou comme on le dit tout simplement à un changement de temps.

Le passage d'un temps dominant à un autre correspond à de grandes césures dans le temps historique et en définit donc un mode possible de périodisation. L'intérêt d'une telle périodisation, toujours arbitraire en soi, se justifie particulièrement aujourd'hui, parce que l'on peut démontrer, à l'aide de la sociologie des temps sociaux, que c'est une telle période de césure que nous sommes en train de vivre et qui se traduit notamment par l'aspect protéiforme de ce qu'il est convenu d'appeler la « crise », crise d'un régime historique et d'un temps dominant, celui du travail, et par la recherche de nouvelles voies vers ce que l'on a appelé la « post-modernité ». Autrement dit la césure ou plus exactement la période actuelle de transition d'un temps dominant à un autre pourrait être comparée au passage du temps sacré comme temps dominant qui qualifie les sociétés primitives au temps religieux monothéiste qui domine le Moyen Age ou au passage de ce temps religieux au temps dominant de travail qui caractérise la modernité que Max Weber a magnifiquement résumé en parlant du passage d'une société régie par une « économie du salut » à une société où c'est le « salut par l'économie » qui devient dominant (10). Dans la même veine, on pourrait évoquer ici les fameuses études de J. Le Goff (11) sur le conflit central au Moyen Age entre le temps religieux et le temps marchand. Concrètement, si l'on applique aujourd'hui notre grille de lecture ou notre critériologie permettant d'évaluer le temps dominant, on s'aperçoit que selon tous les critères, hormis celui de la représentation sociale justement, le temps dominant dans les temps sociaux n'est plus celui du travail mais son inverse le temps libéré, ce que certains appellent le temps libre, même si cette notion approximative laisse insatisfait. On ne peut bien sûr ici en faire la démonstration rigoureuse, mais il est clair qu'il ne s'agit plus d'une simple hypothèse prospective comme on se plaisait à en faire dans les années 60, mais plutôt du constat de la réalité d'une mutation qui s'est déjà largement opérée et que l'on tarde à reconnaître. On sent bien qu'en partant de cette sociologie des temps sociaux qui met à jour une telle transformation de l'ordre social et du régime historique de la modernité, on peut ouvrir de nouvelles problématiques dans le champ des questions sociologiques et particulièrement dans la sociologie de l'éducation.

## LE PROCESSUS ÉDUCATIF DANS LA DYNAMIQUE DES TEMPS SOCIAUX

A partir de la mutation des temps sociaux signifiée par la substitution d'un temps dominant à un autre, on peut envisager de multiples conséquences pour l'appréhension des phénomènes éducatifs. Je me limiterai ici à quelques observations.

L'histoire montre que la représentation particulière qu'une société se fait de l'éducation et qui lui confère une forme plus ou moins institutionnalisée ou formelle par opposition à une définition anthropologique extensive (« tout est éducation »), est en relation directe avec son temps social dominant, temps considéré comme le plus producteur de la société, celui qui définit son économie. De ce point de vue, l'école de J. Ferry est bien dépendante du développement de la société industrielle et de l'emprise dominante du temps de travail qui la produit et qu'elle contribue à reproduire. En ce sens il est bien dans la nature même d'un système éducatif de reproduire le temps social dominant et l'ordre qui en émane, même s'il ne s'agit pas de son unique fonction. On sait qu'au-delà de l'acquisition de savoirs, de comportements (savoir-être), de valeurs (savoir-vivre), l'école est avant tout une préparation au temps de travail, y compris au sens propre de l'acquisition et de la soumission à un régime temporel dont l'homologie avec le temps industriel n'est plus à démontrer. Même carcan horaire préaffecté à l'avance, même conception mécanique de son découpage, mêmes alternances travail-détente, d'ailleurs le traditionnel « emploi du temps » reste le grand acte inaugural qui ouvre l'année scolaire et qui en constitue au sens fort le cadre. Si l'école est bien le lieu privilégié de l'acquisition des disciplines et de la discipline, la discipline de toutes ces disciplines est la traduction de la conception, de l'organisation et de la gestion du temps. Les travaux d'A. Vasquez (12), à partir d'enfants étrangers en situation transculturelle, ont bien montré l'aspect décisif du temps non seulement du point de vue de la discipline mais aussi comme leitmotiv permanent du discours de l'enseignant, et mieux encore comme critère essentiel de l'appréciation des performances, basé sur le culte de la rapidité et de la productivité souvent au détriment d'autres critères plus qualitatifs. Incontestablement on retrouve ici les qualités et caractères du temps social dominant.

La question qui se pose est de savoir si avec le changement de temps dominant, ce modèle scolaire classique est dépassé ou en voie de dépassement ? Il faut ici distinguer la prise de conscience de plus en plus aiguë de cette évolution qui n'est pas pour rien dans le fameux malaise de l'institution scolaire et la réalité des pratiques. Il paraît certain que l'école prétend de moins en moins détenir le monopole de l'acte éducatif et que la confusion entre l'enseignement proprement dit et l'éducation tend à s'estomper. Dans les théories de la reproduction qui ont abondamment montré que l'école était le « théâtre » et la mise en œuvre des inégalités sociales qu'elle justifie, naturalise et catalyse dans le même temps, on insiste beaucoup plus sur le caractère reproducteur d'inégalités qui sont de fait produites hors de l'école. L'école n'est que la reproduction légitimante de la reproduction de la structure sociale. Sur la base d'un tel consensus on ne peut que s'étonner que la sociologie de l'éducation mobilise essentiellement ses forces et son attention sur le seul phénomène scolaire même s'il est hautement révélateur. Le « hors école », expression significative de la centralité de l'école et de la marginalité de ce qu'elle recouvre, reste une sorte de point aveugle ou de trou noir que l'on évoque rituellement sans véritablement agir. Le poids de la sociologie institutionnelle qui délimite un champ clairement balisé, facilement observable et évaluable selon des critères normatifs (ex. : l'échec scolaire), face à la « nébuleuse » des pratiques du quotidien dont le caractère éducatif pose toujours de redoutables questions de définition et d'évaluation qui font resurgir le référent scolaire, explique pour partie cette situation mais ne la justifie certainement pas. Ouvrir la « boîte noire » comme on qualifie souvent l'école, suppose également des points de vue qui lui soient extérieurs et précisément une plus grande ouverture sociologique, avec ou sans la sociologie des temps sociaux.

Cette ouverture qui néanmoins se poursuit lentement repose d'abord sur le grand espace éducatif potentiel que constitue le temps non scolaire ou mieux le temps libre des jeunes. Remarquons que le temps scolaire est éducatif tout aussi potentiellement, on n'apprend pas nécessairement parce que l'on est à l'école. Au plan global de la variété et même de l'efficacité des sources d'apprentissage, on peut fort bien plaider en faveur du temps libre ; ici encore l'école est tout autant un révélateur ou une mise en exposition de certaines

compétences et savoirs que le lieu de leur acquisition. D'abord le temps non scolaire est de très loin le plus important, il représente autour de 7 mois de « temps libre » dont on a pu dire à juste titre qu'ils étaient la face cachée de l'éducation (13). Aujourd'hui la tendance est à l'aménagement-réduction du temps scolaire qui n'est pas sans rappeler justement la tendance analogue du côté du temps de travail (ARTT) [2]. Cette convergence reflète la dynamique des temps sociaux à l'œuvre aujourd'hui. Bien entendu ce temps libre peut être vécu sur des modes très différents avec des effets éducatifs très hétérogènes comme le remarque M. Segre (14) : « Selon les cas, selon les situations sociales ou familiales, le temps libre est un temps de désœuvrement ou de plénitude, temps vide ou morne ou au contraire plein de richesse et de joies ; temps de repliement sur soi ou d'ouverture sur l'extérieur ».

Cette évidence ne doit pas en cacher une autre de portée plus générale : dans presque tous les cas, les jeunes arrivent en tête dans la fréquentation et dans l'intensité des pratiques dites culturelles ou celles dites de loisir, que ce soit par exemple le sport, la lecture, le cinéma ou la télévision. Avant de parler d'une « culture-jeune » spécifique (musique rock, sorties, etc.), il ne faut pas oublier que la culture elle-même repose sur un large public de jeunes même si subsistent de fortes disparités sociales. On peut certes y voir une heureuse retombée de la scolarisation tout en gardant à l'esprit que certaines de ces pratiques en sont indépendantes voire en réaction contre l'école et sa culture. Il faut également observer que le temps non scolaire a bénéficié des formidables progrès technologiques des dernières décennies, tout particulièrement dans le domaine de la « culture domestique », avec la prolifération des moyens d'information, de reproduction, et de communication. Là encore, les jeunes sont les premiers utilisateurs de ces technologies du quotidien à vocation plus ou moins culturelle. L'école de son côté, c'est le moins qu'on puisse dire, n'a pas subi de semblables transformations ni dans ses méthodes, ni dans ses modes de transmission pédagogique, ni dans ses contenus, les conditions générales de l'enseignement s'étant même plutôt dégradées. Dans bien des cas l'école apparaît comme à la remorque de modes et de sources d'apprentissage (informatique, télévision, etc.) qui lui sont extérieures et qui lui restent étrangers, alors même que chacun s'accorde à reconnaître qu'il s'agit là de formes décisives pour le dévelop-

pement cognitif, pour ne parler que de cette seule dimension de l'éducation. En effet au plan des préférences individuelles telles qu'elles s'expriment (socio-affectif), une des rares enquêtes menées sur le sujet par l'INRP (15) démontre le poids du temps extra-scolaire accordé par les intéressés eux-mêmes. On peut ne pas s'étonner que **plus de 90 %** des jeunes estiment que le temps extra-scolaire est le temps où ils se sentent le plus heureux. Il est plus surprenant et aussi plus significatif que non seulement l'aspect éducatif du temps libre apparaisse clairement, mais que sur bon nombre des modes d'acquisition (« mener une vie familiale heureuse, savoir se débrouiller dans la vie », etc.) la voie extra-scolaire soit majoritairement plébiscitée. La voie scolaire est surtout préférée pour l'acquisition de connaissances directement liées à la future vie professionnelle et au travail. Plus les élèves avancent en âge et plus la voie extra-scolaire gagne en importance à leurs yeux, ce qui est bien sûr un signe d'autonomisation croissante mais aussi de forte relativisation de l'influence de l'école y compris donc pour des élèves qui connaissent plutôt une « réussite » scolaire. La préférence pour la voie extra-scolaire varie également en fonction de l'origine sociale, puisque les élèves socialement les plus favorisés sont les plus nombreux à accorder du crédit au temps extra-scolaire pour leur éducation. On pourrait facilement en conclure que ce sont eux qui par leur milieu familial notamment, disposent de plus de ressources en tout genre pour être les plus actifs et profiter pleinement de leur temps disponible. En réalité d'autres études menées sur les processus d'auto-formation des jeunes durant leur temps libre montrent que ceux-ci sont assez largement étendus (type hobby) dans toutes les catégories sociales. Par contre le type d'auto-formation n'est pas indifférent puisque en général les pratiques d'auto-formation des jeunes les plus favorisés ont une plus grande proximité culturelle avec l'enseignement scolaire et permettent donc une meilleure interaction entre des savoirs acquis selon ces deux voies. Pour ces derniers la réussite scolaire se construit largement en dehors de l'école.

Cette montée en puissance du temps libre comme temps éducatif, reflet de la prise de pouvoir progressive d'un nouveau temps dominant sur l'ordre social, se conjugue avec une autre évolution révélatrice : le relâchement des liens entre l'éducation, le travail et l'emploi, contrairement aux apparences et au discours dominant. Plu-

siens faits en témoignent. Si le diplôme reste un préalable et une condition nécessaire à l'obtention d'un emploi, il n'est plus une condition suffisante. Ceci se vérifie à des degrés différents, à tous les niveaux de diplôme et l'on sait que même des jeunes sortant de grandes écoles n'ont plus l'assurance de trouver si facilement et encore moins rapidement un emploi ; la progression du chômage pour les emplois supérieurs de cadre est même celle qui a été la plus rapide au cours des dernières années (+ 30 % pour l'année 1991). La correspondance quasi mécanique entre diplôme et emploi que l'on a connu durant les « trente glorieuses » est fortement mise en question. De même l'illusion largement entretenue que la « formation crée l'emploi » se dissipe et l'on pourrait même, sans manier exagérément le paradoxe, soutenir que l'élévation du niveau de formation, comme facteur primordial des gains de productivité, peut contribuer à sa contraction. Reste un discours aussi démagogique qu'insolent qui tend à rendre responsable la formation et le système éducatif de la contraction de la sphère du travail, à culpabiliser les jeunes voire même les chômeurs, et à évacuer ainsi les causes structurelles du sous-emploi interprétées ici du point de vue de la mutation des temps sociaux. Ce discours de plus en plus irrecevable globalement, continue néanmoins à fonctionner car il reste encore statistiquement vrai pour ceux qui finissent par obtenir un emploi. Mais il entraîne de nombreux effets pervers comme le maintien « coûte que coûte » dans le système éducatif le plus longtemps possible souvent moins pour obtenir un emploi que pour éviter la situation de chômeur ; en ce sens une des fonctions grandissantes du système de formation est moins de préparer à l'emploi que de s'y substituer. De même il conduit à de fortes déceptions car l'emploi finalement obtenu correspond de moins en moins au niveau de diplôme atteint qui lui est le plus souvent supérieur désormais ; de la sous-qualification on est passé à un phénomène massif de sur-qualification qui entraîne ici encore nombre d'effets pervers de type désintérêt ou « allergie » au travail. Du côté du monde du travail et des entreprises on prend d'ailleurs de plus en plus conscience qu'il n'est dans l'intérêt de personne de recruter à un niveau plus haut que ne l'exige l'emploi et à sélectionner par le diplôme, ce qui est l'une des raisons de la forte augmentation du chômage de diplômés. De nombreuses voix s'élèvent également pour critiquer le caractère trop étroit et souvent trop spécialisé des connaissances face à des emplois de

plus en plus évolutifs. De même insiste-t-on sur l'importance des compétences dites transversales ou de « troisième dimension » (17) (initiative, socialisation, responsabilité, etc.) que le système éducatif n'est pas apte à développer en l'état actuel, et qui relèvent plus des acquisitions durant le temps extra-scolaire. Au total l'amplification de la crise du système éducatif où les phénomènes d'inflation-dévaluation des diplômes, selon l'expression de J.C. Chamboredon, se surajoutent à ceux persistants de l'échec scolaire, est directement liée à celle du temps dominant de travail et lui sert en quelque sorte de bouc-émissaire privilégié.

Face à cette situation rapidement esquissée, deux tendances opposées traversent le système éducatif et donc sa pièce maîtresse qu'est l'école. La première tendance donne la priorité à la recherche d'une plus grande adaptation de l'éducation et de la formation à l'emploi, en encourageant notamment toutes les formes de pré-professionnalisation de l'éducation (opération lycée-entreprises par exemple). C'est à dire un repli de l'école sur sa fonction « dure » de préparation à l'emploi, privilégiant les savoirs « utiles », renforçant la ségrégation et la hiérarchisation des savoirs, se souciant peu d'encourager et de développer des acquis extra-scolaires sans finalité professionnelle. Cette vision chimérique et schizophrénique d'une école qui s'enferme dans sa fonction qualifiante alors que le travail ne cesse de se réduire et l'emploi de se contracter, manque évidemment à la diversité de ses missions éducatives en les rejetant sur des initiatives qui lui sont extérieures. L'éducation devient une simple formation destinée avant tout à répondre aux besoins des entreprises dont l'emprise sur la définition et l'orientation des contenus et des normes d'enseignement deviendra rapidement envahissante. Si l'école se transforme ainsi progressivement en annexe préparatoire au travail, elle subira les lois de son marché et risque de devenir à son tour un simple marché pour ne pas dire une marchandise, objet d'un investissement plus financier que culturel.

Cette tendance coexiste avec une autre tendance beaucoup plus ouverte que l'on peut qualifier d'intégrationniste. C'est une école qui cherche ses appuis dans les expériences et dans les savoirs en formation dans l'ensemble des temps sociaux en incluant le temps extra-scolaire. C'est une école qui vise à favoriser les interactions avec ce que l'on a appelé l'école « parallèle » (18), qui

non seulement ne renonce pas à une vision globale des différentes dimensions éducatives mais s'en estime le dépositaire privilégié. C'est à dire moins le lieu de l'acquisition d'un savoir spécifique que celui d'un assemblage et d'une synergie des savoirs dont les sources sont multiples. En ce sens l'école ne peut se réduire à être une instance éducative parmi d'autres exerçant son influence dans un champ limité préparant à la vie professionnelle. Elle ne peut être un simple « partenaire » de l'éducation selon le vocabulaire à la mode. Sa vocation doit être plus que jamais fédérative et agrégative et comme un lieu de convergence des savoirs qui y trouvent les moyens de se réfléchir, de se structurer, de s'élaborer et de s'exprimer. En ce sens l'école porte une responsabilité particulière qui ne se limite pas aux savoirs qu'elle dispense. Puisque c'est aujourd'hui son anniversaire, il serait utile de retrouver le sens du message fondateur de Condorcet. Message symbolisé par la notion d'éducation permanente pris dans le vrai sens du mot, c'est à dire une éducation du et par le quotidien selon l'expérience de chacun dont Condorcet disait qu'elle était porteuse d'universel. La fonction d'éducation permanente qu'il assignait à l'école et que l'on a surtout comprise comme une école ouverte à tous sans distinction d'origine, d'âge ou de sexe, était aussi celle d'une appropriation par l'individu de ses propres savoirs, de la capacité de les maîtriser et de les faire progresser. Une école d'auto-formation, la seule à même de réaliser cet objectif d'éducation permanente. Ce message initial a été détourné. Détourné d'abord par l'école de J. Ferry visant au contraire à instaurer une rupture avec les « savoirs ordinaires » pour réaliser une unité culturelle autour d'un modèle fort, sûr de ses valeurs. Ce qui pouvait se concevoir à cette époque ne le peut plus dans le monde d'aujourd'hui compte tenu de l'immense potentiel éducatif hors de l'école et de la revendication d'un pluralisme qui se présente comme la seule voie vers l'intégration. Détourné également quand l'éducation permanente s'est apparentée à l'éducation des adultes affirmant une rupture dans le cycle de formation là où Condorcet recherchait la continuité et déjà la coéducation entre les générations. Est-il besoin d'ajouter que l'avenir lui a donné raison dans la mesure où les adultes sont de plus en plus concernés par un retour à des savoirs fondamentaux et quand les jeunes sont nantis de nouveaux savoirs qui peuvent les placer dans un rôle d'éducateur. Détourné enfin quand l'éducation permanente s'est à nouveau réduite à celle de formation

professionnelle privilégiant cette dimension dans le monde des adultes que l'on a évoquée pour le monde scolaire.

De cette tension de plus en plus aiguë entre ces deux grandes tendances qui traversent le système éducatif, il semble bien que ce soit la première, celle du repli sur la fonction « dure », qui soit aujourd'hui triomphante dans le discours politique, au sens large, tout au moins. Cette vision à court terme qui est à l'opposé d'une perspective à moyen ou long terme qui devrait pourtant animer la réflexion sur l'éducation, perdurera tant que subsistera l'illusion que la crise du travail peut être réglée par le travail, et que la création d'emplois reste la seule solution pour sortir de la crise, seule finalité du système productif à laquelle le système éducatif devrait se conformer, bref tant que subsistera l'illusion d'un temps de travail dominant l'ordre social. L'analyse sociologique par les temps sociaux dans leur dynamique historique permet de se libérer de cette illusion en montrant la relativisation croissante de la part du travail dans la production de l'ordre social et de son économie, et conduit à privilégier la deuxième tendance que nous avons qualifiée d'intégrationniste. Cette tendance toujours active quoique plus souterraine qui bénéficie du soutien de la majorité du corps enseignant comme des jeunes comme nous l'avons vu, prend et pourrait encore mieux prendre appui sur un temps extra-scolaire plus strictement défini et sur des actions de « dérégulation » du temps scolaire lui-même.

Par temps extra-scolaire plus strictement défini, j'entends un temps qui ne recouvre pas l'ensemble du temps non scolaire, mais un temps intermédiaire qui se situe à l'intersection entre le temps scolaire proprement dit et le temps non scolaire ou temps libre, on peut également parler de temps périscolaire. Ce temps extra-scolaire qui reste sous l'influence directe de l'école existe déjà et fait l'objet de multiples actions selon les établissements.

Précisément les « projets d'établissement » institués en 1989 ont pour but de généraliser des expériences innovantes en leur donnant un cadre juridique incitatif. Il est encore trop tôt pour en faire un bilan sérieux. Toutefois il apparaît qu'un tel temps extra-scolaire qui devrait gagner en importance, peut être un vrai temps de rencontre, de convergence et de mixage entre des pratiques culturelles au sens large issues du non scolaire et la culture scolaire au sens strict. Avec une inte-

raction positive aussi bien du point de vue de la scolarité que du point de vue des pratiques du quotidien. Il y a là un enjeu essentiel qui permettrait à l'école de jouer cette fonction fédérative et agrégative précédemment évoquée qui est le levier pour une éducation permanente. Déscolariser le scolaire tout en « scolarisant » le non scolaire, telle pourrait être la formule à l'emporte-pièce pour qualifier un tel projet. Mais si l'on veut éviter que ce temps extra-scolaire soit marginalisé et reste du domaine de l'école « parallèle » et non de l'école convergente, il faut aller plus loin. Ce qui veut dire reconnaître les acquis (19) ainsi obtenus durant ce temps extra-scolaire, procéder à leur évaluation et enfin les valider au sens le plus formel du terme pour les intégrer à part entière dans le cursus scolaire, au même titre que d'autres acquis. On reconnaît là un dispositif directement importé de l'éducation des adultes qui précisément pourrait contribuer à effacer la césure de plus en plus artificielle entre l'éducation initiale et l'éducation permanente. Très concrètement, cela reviendrait à envisager le livret scolaire comme la première étape constituant un « portefeuille de compétences » (20) dont l'usage se répand en formation d'adultes. Au-delà des procédures d'évaluation et de certification contenus dans un tel document, bénéfice non négligeable, ce dispositif apparaît comme un moyen de responsabilisation *de sa propre formation, une prise de conscience* de son rôle d'acteur dans la formation qu'il serait utile d'acquérir le plus tôt possible. Même dans une optique professionnelle, il est évident qu'un tel dispositif permet de cerner mieux et plus complètement les diverses « qualifications » que le seul diplôme, que les employeurs cherchent par ailleurs de plus en plus à compléter par des tests multiples dont la rigueur est souvent plus que douteuse.

Deuxième point d'appui pour une école soucieuse d'être plus en phase avec l'évolution des temps sociaux, la « dérégulation-aménagement » du temps scolaire. Certes la question dite des « rythmes scolaires » n'est pas nouvelle, mais on remarque qu'elle fait l'objet d'une plus rigoureuse impulsion depuis 1984 (circulaire Calmat-Chevènement). Nouvel élan en 1988, avec la circulaire Jospin-Bambuck prévoyant la mise en place de CATE (Contrats d'Aménagement du Temps de l'Enfant) ; à la rentrée 89-90, 3 500 CATE sont passés avec les communes volontaires (21). Ces contrats visent notamment à mieux articuler le temps scolaire et extra-scolaire, à favoriser des

« synergies éducatives », à mieux utiliser les ressources culturelles locales, à coordonner l'action des différents acteurs (enseignants, associations, institutions locales et nationales). Ces contrats ne concernent encore pour l'instant que les enfants de l'école primaire dont on remarque, une fois de plus, le rôle innovant aux marges du noyau dur du système éducatif (collèges et lycées). Une première évaluation menée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation Nationale tend à montrer que ces actions sont particulièrement profitables aux enfants en difficulté scolaire, en améliorant leur socialisation, en favorisant leur participation active facteur d'assurance et de confiance en soi. De plus, la grande majorité des instituteurs soutiennent ces actions dont ils considèrent les conséquences comme positives. Toutefois cet aménagement du temps scolaire butte encore sur la rigidité des horaires scolaires qui fait parfois du temps extra-scolaire une sorte de temps scolaire supplémentaire plutôt qu'un temps réellement complémentaire. Un véritable aménagement du temps suppose une flexibilité du temps scolaire lui-même. Sur ce plan également, on note des avancées à la suite des expérimentations menées par A. HUSTI (22) sur les horaires d'enseignement. L'objectif poursuivi consiste à essayer de rééquilibrer le rapport entre le temps et l'activité d'enseignement. Dans cette perspective c'est moins le temps sous la forme la plus générale de « l'heure de cours » qui prédéterminerait la durée de l'enseignement, que la nature de l'enseignement en fonction de ses contenus, de son public et de son contexte qui produirait, dans certaines limites, sa propre amplitude temporelle. Du temps normatif on passerait ainsi à un temps évolutif, inventif et fluide, épousant son contenu (H. Bergson). Tel est le sens de ce que l'on appelle désormais des « séquences éducatives » dont le rythme, la périodicité, l'intensité et la durée sont par définition variables. L'intérêt d'un tel projet, dont la pleine réalisation reste aujourd'hui de l'ordre de l'idéal, est surtout d'éclairer des enjeux éducatifs déterminants liés à la temporalité. Tout d'abord poser la question du temps et de son rythme c'est toujours indirectement remettre en cause des contenus. La question du temps quand elle se pose est toujours symptomatique d'un malaise et d'un dysfonctionnement, et plus précisément du retard de structures issues du passé qui entravent des évolutions devenues nécessaires. C'est parce que la rigidité horaire est devenue un obstacle à l'évolution de la pédagogie moderne, c'est parce que le



temps extra-scolaire est devenu incontournable dans une stratégie éducative que se pose la question de son réaménagement. La question du temps est insignifiante par elle-même, elle ne vaut que parce qu'elle recouvre, le temps n'est qu'un révélateur avant même de devenir un analyseur.

Autre enjeu du temps comme variable pédagogique, la maîtrise du temps par l'élève lui-même. Si l'école de J. Ferry se caractérise par la soumission totale à une discipline du temps, à l'inverse on chercherait plutôt à faire de la maîtrise, de l'organisation et de la gestion du temps personnel un objectif de formation. Des marges de liberté s'étendent, des choix optionnels se multiplient et l'on met l'accent sur des rythmes scolaires plus personnalisés. A défaut de pouvoir le pratiquer facilement, les éducateurs sont de plus en plus conscients que l'apprentissage de l'autonomie nécessaire au développement du processus éducatif suppose un apprentissage de la gestion de son propre temps. Il y a une pédagogie du et par le temps. Après les psychologues qui ont depuis longtemps souligné l'importance de la structuration temporelle pour l'évolution des capacités cognitives, et tout particulièrement la faculté d'anticipation et de projection dans le futur qui est une clé de la réussite, les sociologues s'avisent que le temps est aussi une variable sociale et institutionnelle sur laquelle on peut jouer. Dès lors s'ouvre un vaste champ de recherche pour ce qu'on pourrait appeler une « sociopédagogie du temps ». Recherche d'autant plus légitime que face à un temps libéré qui est devenu le temps dominant de l'existence et qui le sera plus encore, à n'en pas douter, pour les jeunes d'aujourd'hui

parvenus à l'âge adulte, une préparation s'impose. Savoir construire ses propres repères temporels est certes une variable importante de la réussite professionnelle mais bien plus fortement encore pour l'utilisation et la satisfaction que l'on peut retirer de son temps libéré. On peut être raisonnablement optimiste pour l'avenir si l'on en croit la mobilisation des milieux éducatifs sur ces thèmes comme en témoigne la succession accélérée de rencontres, colloques et congrès dont la thématique tourne régulièrement autour de « l'école et le temps » (23). Je crois que cette intense mobilisation autour de ce thème n'est pas étrangère à la profonde transformation de la structure générale des temps sociaux. En raison de cette transformation qui affecte l'ensemble de l'ordre social, le temps est de plus en plus en situation d'analyseur social pertinent.

Comme l'écrivait déjà G. Gurvitch : « Tous les problèmes de sociologie générale reçoivent un éclairage particulier si on les envisage sous l'angle de la multiplicité des temps sociaux ainsi que des diverses manières de prendre conscience de ces temps sociaux et enfin de maîtriser leurs échelles ». Il me semble que la sociologie de l'éducation pourrait utilement enrichir et renouveler ses problématiques en intégrant celle des temps sociaux, d'un point de vue général, celui du rapport entre les différents temps sociaux, et d'un point de vue particulier par l'analyse spécifique du temps de l'éducation.

Roger Sue

UFR de Sciences de l'Éducation  
Université de Paris V-Sorbonne

## NOTES

[1] On ne saurait toutefois négliger l'emprise de ce temps newtonien en raison de l'omniprésence du temps mécanique et chronométrique dont nous nous servons en permanence et dont l'aspect rationnel accrédite l'illusion d'une vérité du temps, du temps en soi. « Mathematical time is empty »

écrivait P. Sorokin. Il reste que ce temps newtonien parasite sans cesse le discours scientifique.

[2] Par homologie avec l'ARTT (Aménagement-Réduction du Temps de Travail) auquel il est lié, il faudrait étudier l'ARTS (Aménagement-Réduction du Temps Scolaire).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) H. HUBERT, M. MAUSS. — **La représentation du temps dans la religion et la magie** in **Mélanges d'histoire des religions**, Paris, Félix Alcan, 1929.
- (2) E. DURKHEIM. — **Les formes élémentaires de la vie religieuse**, Paris, Presses Universitaires de France, 1960 (1912).
- (3) G. GURVITCH. — **La multiplicité des temps sociaux**, Cours de la Sorbonne, CDU, Paris, 1961.
- (4) G. GURVITCH. — **Dialectique et sociologie**, Paris, Flammarion, 1962.
- (5) P. SANSOT. — **Les donneurs de temps**, Albeuve (Suisse), Castella, 1981.
- (6) R. SUE. — **Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux**, (à paraître aux PUF, 1993).
- (7) R. BOUDON. — **A quoi sert la notion de structure ?**, Paris, Gallimard, 1968.
- (8) G. PRONOVOST. — **The sociology of Time**, **Current sociology** vol. 37, Londres, Sage publications, 1989.
- (9) M. HALBWACHS. — **Les cadres sociaux de la mémoire**, Paris, Presses Universitaires de France, 1952.
- (10) M. WEBER. — **L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme**, Agora, Paris, Plon, 1990.
- (11) J. Le GOFF. — Temps de l'Église et temps du marchand, **Annales**, mai-juin 1960.
- (12) A. VASQUEZ. — Quelques données sur la scolarité des enfants immigrés à Paris, **Revue internationale des Sciences de l'Éducation**, 4, 1981.
- (12) A. VASQUEZ. — **Le modelage social du temps. L'institution scolaire et les élèves d'origine étrangère**, in **Les Temps Sociaux**, D. MERCURE et A. WALLEMACQ (éds), Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988.
- (13) J.F. de VULPILLIERES. — **7 mois de loisir, la face cachée de l'éducation**, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- (14) M. SEGRE. — **Les Enfants et les adolescents face au temps libre**, Paris, Éd. E.S.F., 1981.
- (15) C. CORIDIAN, J. HASSENFORDER, N. LESELBAUM. — **Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir**, Paris, INRP, Rapports de recherche n° 6, 1984.
- (16) A. MUXEL-DOUAIRE. — Des passions de jeunesse en marge de l'école : les pratiques d'auto-formation in Auto-formation, **Éducation Permanente**, n° 78-79, juin 1975.
- (17) S. AUBRUN, R. OROFIAMMA. — **Les compétences de 3<sup>e</sup> dimension**, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, 1990.
- (18) L. PORCHER. — **L'école parallèle**, Paris, Larousse, 1974.
- (19) G. PINEAU, B. LIETARD, M. CHAPUT. — **Reconnaître les acquis**, Paris, Mesonance, Éd. Universitaires, 1991.
- (20) M. SANSEGRET. — **La reconnaissance des acquis : Portfolio**, Québec, Éd. Hurtubise, 1988.
- (21) C. MALENFANT. — **Aménager les rythmes de vie des enfants**, Paris, Projet n° 229, printemps 1992.
- (22) A. HUSTI. — Le temps, une variable de la demande pédagogique in **Temporalistes**, n° 21, Université de Paris V-Sorbonne, 1992.
- (23) Notamment les colloques organisés par l'AFIRSE (Ass. Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation).

# La réception de l'œuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930 <sup>(1)</sup>

Silvia Parrat-Dayan

« L'histoire d'une discipline ne peut se comprendre à l'intérieur des seules limites de cette discipline, comme le produit d'un développement autonome, à partir d'un germe déposé par le souffle de l'histoire dans les replis de la chronologie... » (G. Gusdorf, 1973, p. 21).

---

*L'étude de la réception d'une œuvre est une voie intéressante pour analyser la signification d'une œuvre et le degré d'acceptation qui en est faite à une ou plusieurs époques de l'histoire. C'est dans cette perspective que le présent travail examine la réception de l'œuvre de Piaget (1920-1930) à travers l'analyse des comptes rendus critiques de premiers lecteurs de l'œuvre.*

---

Aucune production scientifique n'est indépendante ni des effets qu'elle produit ni de l'accueil qu'elle reçoit. En effet, l'historicité d'une œuvre ne se mesure pas à sa seule existence ; elle réside dans l'interaction qui s'exerce entre cette œuvre et le monde scientifique dans lequel elle s'installe et avec lequel elle évolue. Ainsi il est difficile de comprendre la signification de l'ensemble d'une production scientifique en se limitant à décrire le contenu des livres qu'elle intègre. En revanche, par l'examen des relations réciproques entre production (auteur) et réception (public scientifique et/ou autre), il devient possible de mettre en évidence la portée de l'œuvre d'un auteur, et par là, la signification qui lui est accor-

dée. L'étude de l'interaction auteur/lecteur peut être effectuée de façon synchronique ou diachronique. Elle sera synchronique lorsque l'œuvre sera saisie à l'époque même de sa production. Elle deviendra diachronique lorsque le(s) livre(s) publié(s) aura(auront) été lu(s) à des époques ultérieures à sa(leur) réalisation.

Un des moyens pertinents pour analyser l'interaction de façon synchronique est sans doute l'examen des comptes rendus critiques se rapportant à chacun des livres ou articles nouvellement publiés. En effet, ces comptes rendus critiques permettent de montrer l'intérêt porté à l'œuvre et la signification qui lui est attribuée dès le moment de sa parution.

L'étude de cette interaction dans une perspective diachronique est plus complexe. On pourrait considérer que la littérature scientifique s'ordonne dans une histoire tenant compte à la fois de l'ordre chronologique des œuvres attribuées au sujet producteur (auteur) et de la lecture faite par le sujet consommateur (public). Or, la réception d'une œuvre n'est pas nécessairement linéaire. Tous les lecteurs ne lisent pas l'œuvre dans sa chronologie ; de même certains lecteurs peuvent relire un texte à différents moments de réflexion mettant ainsi en mouvement une histoire diachronique du lecteur qui dévoile les concrétisations changeantes de l'œuvre tout en permettant de mieux cerner le sens de celle-ci et sa portée réelle. Si bien qu'il ne s'agit pas d'aligner les œuvres au fil d'une simple chronologie mais de tenir compte, à travers le jeu incessant de questions et de réponses, de l'échange dynamique qui s'opère entre l'auteur et ses lecteurs. Il est possible qu'un long processus de réception soit nécessaire pour assimiler ce qui, au moment de la naissance d'une œuvre, était inattendu, inassimilable.

On pourrait alors se demander quels facteurs historiques ont permis la reconnaissance et l'assimilation de la nouveauté. L'examen des lectures successives d'un même texte, par un ou plusieurs lecteurs, constituerait à cet égard, une approche intéressante pour l'étude de la réception diachronique d'une œuvre. Mais telle n'est pas ici notre préoccupation. L'objectif de notre étude est d'analyser, de façon synchronique, la réception des premiers écrits de Piaget (1921-1932) par le biais des comptes rendus critiques rapportés par ses premiers lecteurs. Nous avons donc restreint notre analyse à ce que Montangero (1985) appelle la première période de l'œuvre de Piaget et qu'il définit ainsi : « (...) *Piaget began to conduct studies on different aspects of behavior in order to seize cognitive development : language, reasoning, causal explanations, and moral judgment. The results of these studies are described and discussed in five books, published between 1923 and 1932 (Piaget 1923, 1924, 1926, 1927, 1932). The period of publication of these books constitutes the first period of the theory* » (p. 23-24) (2).

Piaget a été lu dans des milieux scientifiques divers : psychologique, pédagogique, philosophique, sociologique, psychanalytique. Dans le cadre du présent article nous nous limiterons à l'étude de comptes rendus critiques provenant du milieu pédagogique.

Toute œuvre d'un auteur doit sa reconnaissance aux lecteurs qui s'y sont intéressés. C'est à travers l'interaction dynamique entre un auteur qui provoque, instruit, intéresse et un lecteur qui réagit, reçoit, conteste (ouvertement ou non), que s'établit un véritable dialogue, c'est-à-dire une interaction constructive entre une ou plusieurs personnes. Cette façon d'aborder le problème nous apparaît tout à fait pertinente pour mesurer l'impact de l'œuvre d'un auteur à une (ou plusieurs) époque(s) donnée(s), la dynamique qui a contribué à l'évolution de son œuvre et la pérennité de cette dernière. Dans un tel contexte, pour saisir l'importance de chaque nouveau livre, il est avant tout nécessaire de le situer par rapport à l'accueil fait aux livres précédents de l'auteur considéré. Cette connaissance permet de dégager les aspects jugés significatifs de l'œuvre à l'étude, par le public concerné. Elle est également indispensable pour évaluer les effets de surprise, de scandale, ou de conformité occasionnés par l'œuvre. Comme dit Jauss (1978) (3), auteur dont nous sommes largement inspirée, une œuvre ne se présente pas comme une nouveauté absolue. Elle évoque des choses déjà lues et prédispose le lecteur à un certain mode de réception.

D'autre part, il est nécessaire de situer l'œuvre d'un auteur par rapport à un contexte scientifique plus large. En effet, la réception des écrits d'un auteur n'est pas seulement liée à ses propres œuvres. Elle est aussi liée à un contexte scientifique plus vaste qui crée chez le public une certaine attente par rapport à ce qu'il connaît déjà. L'auteur de l'œuvre nouvelle peut entretenir cette attente, la moduler, la réorienter ou même la rompre, entraînant dans ce dernier cas, un changement dans la conception du public. Ainsi, l'étude synchronique de la réception des œuvres à travers les comptes rendus critiques (intérêt immédiat, succès, rejet, scandale, compréhension progressive ou retardée, etc.) devient également un critère d'analyse historique.

Pour décrire la réception d'une œuvre nouvelle ainsi que l'effet produit par celle-ci, il est donc important de reconstituer les attentes du premier public selon deux points de vue différents et complémentaires. D'une part, en tenant compte de l'expérience préalable du public intéressé, par rapport aux œuvres de l'auteur : un lecteur peut avoir des attentes différentes selon qu'il s'agisse

d'une première lecture d'un auteur ou d'une lecture avertie. D'autre part, en analysant l'organisation du contenu de l'œuvre lue et étudiée par rapport aux œuvres d'autres auteurs, dans le domaine ou dans des disciplines connexes (par exemple les livres de psychologie de l'enfant, de pédagogie, de sociologie, etc.) dont la lecture actuelle présuppose la connaissance.

Dans ce contexte, que nous qualifions de dialogique, nous allons plus spécifiquement nous préoccuper du destinataire du message transmis par l'œuvre de Piaget : le lecteur de Piaget.

Tout lecteur ne s'introduit pas avec la même intention dans l'interaction dialogique ; pour que celle-ci devienne sociale et agisse sur les mentalités, il faut qu'elle soit menée publiquement sous forme de réponses formelles, orales ou écrites. Dans la mesure où toute œuvre proposée à un public est une réponse à une question, son analyse critique implique nécessairement la détermination de la question posée par l'auteur du texte et de la (s) réponse(s) qu'il propose. C'est d'ailleurs ce qu'on attend d'un compte rendu critique de lecture. Mais le lecteur critique a aussi ses motivations de lecture ; son compte rendu peut donc refléter une recherche personnelle soit de compréhension, soit de solutions à ses propres interrogations. Le texte critiqué peut ou non répondre à cette attente et influencer, directement ou non, le lecteur, teinter son compte rendu critique et susciter des nouvelles questions. Enfin, dans la mesure où les premiers lecteurs appartiennent à des milieux différents (éducation, philosophie, psychologie), on peut supposer qu'ils auront interrogé différemment le texte permettant ainsi de produire sur le même thème un plus large éventail de réponses nouvelles. Dans ce sens, l'analyse des comptes rendus des premiers lecteurs nous apparaît un moyen très intéressant pour étudier la réception d'une œuvre. A la lumière de leurs critiques, il deviendra possible de repérer dans l'œuvre elle-même, les signes, les références implicites, les caractéristiques familiales que le public est prédisposé ou non à accepter.

### Constitution du corpus

Nous nous étions proposé de constituer notre corpus en fonction de deux critères : d'une part en tenant compte du lieu de provenance du compte rendu : littérature francophone, anglo-saxonne ou espagnole ; en effet, le contexte histo-

rico-culturel étant différent, la réception de l'œuvre peut en être dépendante. D'autre part, sachant que les questions dont on cherche les réponses dans une œuvre peuvent varier en fonction de facteurs professionnels, nous avons tenu compte de cette variable. Après consultation d'une trentaine de revues de pédagogie de différente provenance, nous avons remarqué que la plupart de comptes rendus critiques se rapportant à l'œuvre de Piaget étaient essentiellement francophones. Ainsi, pour le présent article, nous nous intéresserons spécifiquement à ces lecteurs-ci. Nous avons choisi, les revues pédagogiques, reconnues comme importantes à l'époque (1920-1930) (4). Elles contenaient un ou plusieurs comptes rendus d'un des livres et/ou articles de Piaget et étaient adressées fondamentalement à un public de pédagogues praticiens. Par ailleurs, certains auteurs des comptes rendus étaient eux-mêmes des praticiens (Chessex, Delaunay, Besseige). Sept journaux pédagogiques rapportent 30 comptes rendus des livres et/ou articles de Piaget. Ils sont tous détaillés ci-dessous pour chaque revue. Cependant, nous avons décidé d'éliminer de notre corpus les auteurs anonymes, c'est à dire les auteurs qui ne signaient pas leur compte rendu critique.

**L'Educateur :** 1. Une forme verbale de la comparaison chez l'enfant, dans un article intitulé « La logique de l'enfant » (auteur anonyme, 1922) ; 2. Essai sur quelques aspects du développement de la notion de partie dans l'article « La logique de l'enfant » (auteur anonyme, 1922) ; 3. Le langage et la pensée chez l'enfant (A. Chessex, 1924) ; 4. Le langage et la pensée chez l'enfant, dans l'article « Quelques conclusions pratiques » (A. Chessex, 1924) ; 5. Le langage et la pensée chez l'enfant, dans l'article « Lecture globale et perception synchrétique » (E. Delaunay, 1925) ; 6. La représentation du monde chez l'enfant (1927) (Il s'agit en fait d'une critique de P. Bovet au livre de Bourjade « Essai d'interprétation psychopédagogique des formes enfantines d'explication causale chez quelques écoliers ».) ; 7. Le jugement moral chez l'enfant (H. Briffod, 1930) ; 8. Immanentisme et foi religieuse (P. Bovet, 1930). Pour l'ère nouvelle : 9. Le langage et la pensée chez l'enfant (auteur anonyme, 1924) ; 10. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant (auteur anonyme, quoique on reconnaît le style de A. Ferrière, 1925) ; 11. La causalité physique chez l'enfant (A. Ferrière, 1927) ; 12. La représentation du monde chez l'enfant (A. Ferrière, 1927). *Revue pédagogique :*

13. **Les traits principaux de la logique de l'enfant** (auteur anonyme, 1924) ; 14. **Le langage et la pensée chez l'enfant** (F. Pécaut, 1925) (A l'intérieur d'un article intitulé « Une nouvelle vue sur l'esprit de l'enfant ») ; 15. **Sur la perception synchrétique** (auteur anonyme, 1925) (A l'intérieur d'un article intitulé « Lecture globale et perception synchrétique ») ; 16. **Le langage et la pensée chez l'enfant, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant** (Vidal, 1925) (A l'intérieur d'un article intitulé « La mentalité de l'enfant ». Il s'agit d'un commentaire de J. Vidal à propos du compte rendu de Duthil portant sur les livres de Piaget cités ci-dessus, publié dans « Education », octobre 1925) ; 17. **Traits principaux de la logique de l'enfant** (Besseige, 1926) (A l'intérieur d'un article intitulé « Quelques observations sur la logique enfantine ») ; 18. **La naissance de l'intelligence et L'explication de l'ombre chez l'enfant** (Vidal, 1927) (Ces deux critiques sont présentées sous le titre « L'intelligence de l'enfant ») ; 19. **La logique de l'enfant** (A. Léaud, 1931). *The Journal of Educational Psychology* ; 20. **The language and thought of the child** (H.M. Lynd, 1927) ; 21. **The Moral Judgment of the child** (M. Schoen, 1933). *L'Education* ; 22. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant** (R. Duthil, 1925) ; 23. **La représentation du monde chez l'enfant** (R. Duthil, 1927) ; 24. **De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant : phénoménisme et efficace** (R. Duthil, 1928) (A l'intérieur d'un article « L'état actuel de la Psychologie de l'enfant ») ; 25. **La causalité physique chez l'enfant** (R. Duthil, 1929). *L'Education Enfantine* ; 26. **La représentation du monde chez l'enfant** (E. Rayot, 1930) (A l'intérieur de l'article intitulé « Le "pourquoi" des "pourquoi" des nos petits ») ; 27. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant** (E. Rayot, 1929) (A l'intérieur d'un article intitulé « Le raisonnement de nos petits »). *Revista de Pedagogia* ; 28. **Note sur les types de description d'images chez l'enfant** (M. Rodrigo, 1923) ; 29. **La représentation du monde chez l'enfant** (C.S. Amor, 1929) ; 30. **Le jugement moral chez l'enfant** (A. Ballesteros, 1935).

## ANALYSE DE CONTENU ET DE L'ARGUMENTATION

Mis à part le fait que l'image de Piaget est caractérisée comme positive dans les différents comptes rendus de notre corpus, nous avons isolé trois aspects auxquels la majorité des critiques s'intéressaient : la thématique abordée c'est à dire

la mentalité enfantine, la méthodologie piagétienne ; enfin, le rapport entre la théorie et la pratique.

### La thématique piagétienne : la mentalité enfantine

Cet aspect est celui qui retient le plus l'attention des lecteurs. Ils considèrent cette thématique comme nouvelle, originale et importante. Cependant tous ne sont pas d'accord sur la manière de voir de Piaget. La plupart des auteurs ne partagent pas son opinion sur le fait que l'enfant, ou plutôt sa mentalité, soit si différente de celle de l'adulte. En fait, que repèrent-ils dans leur lecture de Piaget au sujet de la mentalité enfantine ? Tous les auteurs sont sensibles à la caractérisation que Piaget fait de cette mentalité : l'égoïsme de l'intelligence de l'enfant, son incapacité à faire des synthèses, le syncrétisme par lequel l'intelligence rapporte toutes les représentations à des schémas subjectifs, le raisonnement transductif qui n'est ni déductif ni inductif et qui n'implique aucune nécessité logique (par exemple : Delaunay, 1925, 5 ; Léaud, 1931, 19 ; 1931, Duthil, 1927, 23 et 1928, 24 ; Briffod, 1930, 7 ; Schoen, 1933, 21 ; Besseige, 1926, 17 ; Vidal, 1927, 18 ; Rodrigo, 1923, 29) (5). Or, pour quelques auteurs, cette description, tirée de leur lecture de Piaget, crée une image négative de la pensée de l'enfant. C'est cette image négative de la mentalité de l'enfant qui n'est pas acceptée par certains lecteurs. Ils y voient une vision trop « handicapée » de l'enfant, « un infirme au point de vue logique » (Besseige, 1926, 17, p. 15), ce qui est grave, disent-ils, du point de vue du pédagogue. En effet, « (...) si l'enfant est "imperméable" à la logique de l'adulte (...) » (Besseige, 1926, 17, p. 15), les principes de la pédagogie actuelle seraient insoutenables car ils cherchent justement à amener l'élève aux connaissances adultes. En fait, affirme Besseige, « (...) les praticiens (instituteurs) (...) n'ont jamais vu, dans l'enfant, un être tellement spécial (...) tellement difforme au point de vue logique » (Besseige, 1926, 17, p. 31) ou encore, « (...) c'est, à notre avis, une grave erreur que de vouloir exagérer outre mesure l'opposition entre l'homme et l'enfant (...). Jamais ce progrès (de l'enfant vers l'adulte) ne serait possible si l'enfant n'avait en lui quelque chose d'adulte » (Besseige, 1926, 17, p. 32).

A s'en tenir strictement à l'aspect structural de la question, il est vrai que l'on voit difficilement comment l'adulte pourrait communiquer avec l'enfant, comment il pourrait l'aider à s'acheminer

vers des modes de pensée adulte. Si les mentalités sont complètement différentes, comment imaginer même d'effleurer cette mentalité autre, qui est celle de l'enfant ?

Nombre de pédagogues refusent de voir la logique de l'enfant comme différente de celle de l'adulte, et pour cause ! Si une telle observation s'avérait réelle, elle mettrait en question la pratique pédagogique elle-même. Ainsi Besseige (1928), va rassurer les maîtres en valorisant leur pratique actuelle. Quant à Bourjade (1927), il pose le problème un peu autrement en le centrant sur la notion d'hétérogénéité. Cette notion, dit-il, avait déjà au début du siècle, provoqué des ruptures dans l'unité humaine par l'introduction de rapports tels que sain/malade, primitif/civilisé. En décrivant une mentalité propre à l'enfant, Piaget aurait, selon l'auteur, à nouveau rompu l'unité humaine par l'établissement de la polarisation adulte/enfant.

Cette notion d'hétérogénéité adulte/enfant pose cependant un problème de taille à l'éducation. Pour certains auteurs, optimistes, et surtout théoriciens (Bovet, Ferrière, par exemple), cette description va engendrer de nouvelles découvertes au niveau des connaissances concernant l'enfant. Pour d'autres, comme Besseige, elle suscite plutôt des craintes. Besseige craint que l'éducateur n'ayant plus prise sur l'enfant perde sa raison d'être.

Dans cette optique, Bourjade (1927), qui n'est pas d'accord avec Piaget (voir aussi Vidal, 1927), pense que l'égocentrisme, le finalisme et l'artificialisme de l'enfant ne sont pas imperméables à l'influence de l'adulte. Selon lui, au contraire, c'est à partir de ces caractéristiques que l'enfant va — avec l'aide de l'adulte — faire siennes les valeurs humaines (l'égocentrisme permettant d'amorcer la culture esthétique, et l'initiation à l'idée rationnelle de solidarité universelle, le finalisme devant conduire à l'humanisme et l'artificialisme à la science). L'éducateur peut donc trouver des points d'insertion dans cette mentalité qui n'est pas un obstacle aussi important qu'on l'imagine puisqu'on y trouve déjà les éléments conduisant à la mentalité de l'adulte. Par ailleurs, Bourjade insiste pour dire que le passage de la mentalité de l'enfant à celle de l'adulte ne se fait pas d'un seul coup et de façon uniforme, « *Il y a tantôt des coins de rationalité précoce, tantôt des coins d'irrationalité anachronique. Mais tout dépend de l'énergie de cette intelligence fonctionnelle que*

*tous les exercices de classe peuvent développer* » (1927, p. 18). A travers ce texte, il est difficile de cerner la relation qu'établit Bourjade entre intelligence fonctionnelle et mentalité enfantine, en d'autres termes, entre fonctionnement et structure. Au risque de mal interpréter l'auteur, on peut se demander si, pour lui, la mentalité enfantine est composée de noyaux de raisonnement adulte et de noyaux complètement irrationnels — intelligence structurale — par opposition à l'intelligence fonctionnelle qui serait, au départ, liée à la mentalité enfantine et s'en libérerait progressivement en travaillant sur les noyaux de rationalité pour le conduire à la pensée adulte.

Or le problème est, dit l'auteur, que « *la croyance à l'hétérogénéité de la mentalité enfantine* » dispose le lecteur de Piaget à envisager la conception fonctionnelle de l'enfance sous la forme d'une loi rigoureuse de récapitulation de phases de l'évolution de la race qui rend inutile l'éducabilité de l'enfant et par conséquent, la fonction du maître (Bovet, 1927, 6). L'hétérogénéité mentale, continue Bourjade, pose également le problème de l'imperméabilité psychique de l'enfant, ce qui rend l'action éducative incertaine. Pour Bourjade cependant, cette imperméabilité psychique n'existerait que du côté de l'enfant. En effet, du fait d'avoir conçu l'idée d'hétérogénéité, l'adulte montre sa capacité à avoir regard sur les deux mentalités, c'est à dire à être psychiquement perméable à la mentalité de l'enfant. Ceci est possible parce qu'il a été lui-même enfant.

En décrivant le raisonnement de l'enfant, Rayot (1929, 27), professeur de philosophie, établit une continuité entre la pensée enfantine et la pensée adulte au delà de leur hétérogénéité. Rayot perçoit dans le raisonnement de l'enfant le futur raisonnement logique de l'adulte. Il base ses idées sur le fait que raisonner est une fonction propre à l'être humain y compris l'enfant. Ainsi il ne trouve pas gênant que Piaget dise que l'enfant témoigne d'une étonnante incapacité de raisonner ou de raisonner juste, car il pense qu'il faudrait voir « *(...) jusque dans les démarches les plus capricieuses (...) de sa pensée, l'effort d'une intelligence (...) qui annonce déjà (...) celle qui (...) constituera la connaissance et construira la science* (Rayot, 1929, 27, p. 123).

Les auteurs, qui vont retenir de la lecture de Piaget l'aspect fonctionnel de la pensée, auront tendance comme Rayot à critiquer positivement l'auteur. Non seulement parce que du point de

vue fonctionnel, adulte et enfant se rapprochent, mais aussi parce que, en se posant le problème du passage d'une étape à l'autre, on orientera le discours vers les modalités d'intervention éducatives. Ainsi par exemple, la lecture que Pécaut fait de Piaget devient positive et l'amène à dire que « *La pensée se forme en se socialisant (...) progressivement* » (Pécaut, 1925, 14, p. 126). En fait, dira Pécaut, Piaget découvre ce qu'il fallait découvrir, soit « *comment (...) l'individu et le social se pénètrent, se transforment l'un l'autre* » (Pécaut, 1925, 14, p. 125).

De même, pour Duthil (1929, 25) Piaget a montré que l'influence du milieu social peut accélérer l'évolution de la pensée. Cette évolution consiste, pour Rayot (1930, 26), à substituer progressivement la conception dynamiste et finaliste que l'enfant a des choses en une conception de plus en plus mécaniste et déterministe. Selon cet auteur, Piaget explique cette transformation comme étant due à l'influence d'un groupe social plus vaste que le seul groupe familial. Dans un tel contexte, l'apport du maître serait fondamental pour aider l'enfant à franchir le pas vers la mentalité adulte. Cependant, Rayot s'inquiète du fait que ce passage du finalisme au mécanisme suive la même ligne évolutive que la pensée humaine. « *L'attitude déterministe a remplacé la conception téléologique ; qui nous assure qu'à son tour, elle ne sera pas elle-même remplacée par une autre offrant peut-être plus d'avantages ?* » (Rayot, 1930, 26, p. 147).

Il arrive à la conclusion qu'il faut laisser l'enfant « vivre sa vie » et qu'il ne faut pas se hâter pour faire disparaître son point de vue sur les choses, pour lui en imposer un autre que l'on n'a pas le droit de regarder comme définitif et absolu. Néanmoins, il pense que la mentalité enfantine n'est pas sans intérêt dans la mesure où « *elle peut servir à l'éducation morale* » (p. 147). La préoccupation éducative reste donc sous-jacente. C'est en fait le cas de nombreux critiques qui cherchent à réconcilier les nouveaux courants théoriques à la pratique pédagogique. Mais avant d'entrer dans ce problème, une analyse des critiques des différents auteurs portant sur la méthodologie de Piaget s'avère nécessaire parce qu'elle est liée, par certains aspects, à la pratique pédagogique. Centrée sur l'enfant, c'est-à-dire cherchant à saisir la nature et le fonctionnement de la pensée, cette méthode, par les objectifs qu'elle poursuit, touche de près ou de loin aux rapports entre mentalité enfantine et mentalité adulte, modes de passage

de l'une à l'autre, ainsi qu'aux modes de transmission adulte-enfant, et par extension, maître-élève.

### La méthodologie piagétienne

La plupart des comptes rendus recensés discutent de la méthodologie de Piaget. Pour des raisons diverses, plusieurs auteurs montrent une réticence envers certains aspects de cette méthode. Ainsi Bourjade (lu par J. Vidal, 1927) s'interroge sur la méthode clinique, suivie par Piaget, qui mettrait en valeur les « *éléments alogiques de la mentalité enfantine* » (p. 495) et négligerait « (...) *les éléments pourvus au moins d'un potentiel de positivité, produits du long effort héréditaire de l'humanité vers la rationalité* » (p. 496).

Dans la critique adressée à **La causalité physique**, Ferrière (1927, 11) qualifie la méthode de « *très stricte* » (p. 109). Néanmoins, dans le même texte, il souligne que les aspects trop verbaux des expériences empêchent de saisir l'enfant dans sa réalité propre. Il considère que Piaget juge le langage de l'enfant selon les critères de signification de l'adulte et non pas selon les siens. Il suggère, pour pallier ce défaut, d'imaginer des enchaînements d'actions afin de juger les mots employés par l'enfant en fonction de leur signification intentionnelle. Cette intuition méthodologique nous apparaît, a posteriori, très avant-gardiste en ce qu'elle laisse déjà présager l'importance de l'intentionnalité comme voie d'accès à la pensée enfantine et qu'elle suggère même une méthode appropriée pour y accéder : c'est la suite des actions, plus que les mots, qui renseigne sur l'activité mentale. Cependant, ce même Ferrière juge la méthode de Piaget dangereuse car, selon lui, l'expérimentateur pose à l'enfant des questions auxquelles il n'a pas réfléchi au moment où on l'interroge ; les explications fausses qu'il peut en donner, risqueraient de se fixer dans son esprit et de provoquer ainsi un retard dans son développement. Ceci est d'autant plus vrai, dit Ferrière, que par souci méthodologique, l'expérimentateur écoute sans réagir. Par ces propos, c'est la modalité du dialogue qui est critiquée. Malgré ses intuitions très pertinentes, il semble que Ferrière reste influencé par un certain absolutisme. En effet, il propose de mettre l'enfant sur le chemin du vrai, et de mettre la vérité scientifique à la portée de l'enfant. Cette vision rejoint-elle les courants épistémologiques de l'époque ? ou bien Ferrière parle-t-il ici en tant que pédagogue praticien ?



Quant aux lecteurs espagnols (Amor, 1929, 29 et Ballesteros, 1935, 30), ils observent l'originalité de la méthode piagétienne qui, selon eux, est simple, sans prétention et sans les artifices de la recherche de laboratoire, et, à la différence des tests jugés rigides, permet de prendre en considération les modalités individuelles.

Les remarques de R. Duthil révèlent ses préoccupations centrées surtout sur la mesure. Duthil (1929, 25) espère que les résultats de Piaget permettront de créer une échelle de mesure basée sur l'avance ou le retard dans l'apparition de stades intellectuels. Par ces propos, Duthil nous révèle qu'il situe les idées de Piaget dans un contexte expérimentaliste, sinon scientifique.

Un des deux comptes rendus américains recensés (Lynd, 1927, 20) critique fortement la méthode utilisée par Piaget, d'une part parce que les données sont insuffisantes, et d'autre part parce que, même en admettant la valeur descriptive de cette approche (qui rendrait possible l'expérimentation contrôlée), la technique n'est pas suffisamment mise au point. En effet, pour Lynd, le matériel est si complexe que l'enfant ne peut même pas essayer spontanément de comprendre ni d'expliquer à quelqu'un ce qu'on lui demande. Il s'agit, poursuit l'auteur, d'un « test » non adéquat pour étudier la compréhension de l'enfant.

Alors que les auteurs européens jugent la méthode piagétienne originale et prometteuse pour « mesurer » l'intelligence, l'auteur américain pense exactement le contraire. Tous sont pourtant d'accord pour la caractériser de potentiellement riche. Ceci tient sans doute au fait, qu'en tant que pédagogues, ils voient dans cette approche des éléments pertinents pour leur pratique pédagogique. Mais en fait, comment les auteurs consultés envisagent-ils le rapport entre la théorie et la pratique ?

### Rapport entre la théorie et la pratique

La différence entre praticiens et théoriciens dans le champ de l'éducation est très importante à l'époque. Elle est source d'une nette opposition entre ceux qui font la théorie et ceux qui sont sur le terrain (Claparède, 1916 ; Ansermet-Zurcher, 1983 ; Hameline ; 1983, Jornod Arielle, 1989) (6). Dans ce contexte, le compte rendu de Chessex (1924, 3), instituteur sensible à cette différence, peut surprendre par le fait qu'il accepte entière-

ment le point de vue du théoricien. Ceci cesse d'être étonnant lorsqu'on découvre qu'aux yeux de Chessex, le discours de Piaget semble justifier l'école.

En somme, lorsque la théorie de Piaget est lue comme une confirmation de la pratique et de l'institution scolaire, elle entraîne une critique positive de la part des auteurs et la différence adulte/enfant est alors vue comme intéressante. Plus, elle amène les auteurs critiques à considérer comme importante la connaissance de l'enfant, dans les aspects théoriques qui expliquent son développement. Ainsi, comme le souligne Duthil, lu par Vidal (1925, 16), le premier devoir d'un éducateur est de « *comprendre la mentalité de l'enfant et les lois de son évolution* » (p. 465). Comme d'après Piaget, l'évolution se fait en grande partie sous l'influence du milieu social, les auteurs pensent qu'il serait souhaitable d'adopter des méthodes d'éducation qui fassent une large part au travail collectif (Vidal, 1925, 16 ; Chessex, 1924, 4) et trouvent ainsi une application directe de la théorie à la pratique. Dans l'avant-propos de son livre **Le langage et la pensée**, Piaget (1930) se range du côté des pédagogues praticiens tout en exprimant sa conviction que la pédagogie doit s'appuyer sur la psychologie.

### CONCLUSION

Les réactions du milieu pédagogique obtenues à travers les comptes rendus critiques des œuvres de Piaget des années 1920-1930, montrent qu'un échange s'est engagé entre lecteur/auteur. Pour les pédagogues, la lecture des écrits de Piaget se révèle avant tout déterminante par la caractérisation d'une pensée enfantine différente de celle de l'adulte. Parmi les nombreux comptes rendus recensés, il se dégage que, pour tous les auteurs, l'originalité de Piaget est d'avoir décrit avec précision la mentalité enfantine.

Besseige (1925), par exemple, bien que très réticent aux conclusions émises par Piaget, affirme que « (...) un livre comme celui de Piaget : **Le langage et la pensée chez l'enfant** pose en termes nouveaux le problème de la logique enfantine, qui serait différente en nature de la logique adulte (...) » (p. 407).

Néanmoins, à leurs yeux, Piaget néglige l'importance du rôle du pédagogue dans le processus de passage d'une mentalité enfantine à une pensée

adulte. Aussi formulent-ils, à travers leurs critiques, un questionnement qu'on pourrait résumer comme suit : Comment l'éducateur peut-il intervenir dans l'éducation de l'enfant ? (Besseige, 1926, 17 ; Bourjade, 1927), comment l'enfant évolue-t-il vers la pensée socialisée ? (Pécaut, 1925, 14), pourrait-on fabriquer des échelles d'intelligence à partir des faits décrits par Piaget ? (Duthil 1925, 22), etc.

Un seul auteur, Lynd (1927, 20) exprime clairement que, grâce aux travaux de Piaget, plusieurs questions deviennent importantes. Il se demande, par exemple, quelles conditions peuvent assurer la meilleure transition de la pensée autistique à la pensée socialisée chez l'enfant ? (question de pratique pédagogique), comment l'attitude de l'enfant envers la réalité affecte sa personnalité ? (relation entre affectivité et intelligence, pour mieux comprendre l'enfant), comment l'enfant s'adapte-t-il aux chevauchements des mondes institutionnels souvent contradictoires dans lesquels il se trouve ? (notion d'adaptation, de socialisation et de cohérence), quelle est la signification de la pensée de l'enfant pour la logique adulte ? ( en quoi la logique de l'adulte est déterminée par celle de l'enfant ?).

On pourrait se demander si ces questions sont nouvelles pour le lecteur, si elles sont engendrées par l'œuvre de Piaget et si celle-ci y permet de répondre. Il serait également intéressant de savoir si ces questions sont les mêmes que celles que Piaget s'est posées. En somme, où réside, pour le lecteur, la nouveauté du travail de Piaget ?

Pour répondre à ces questions et pour mettre en évidence les aspects assimilables de la nouveauté apportée par Piaget, il peut être intéressant d'examiner ce que dit Claparède (1930) à ce propos, dans la préface du livre **Le langage et la pensée chez l'enfant**. Situant cette nouveauté dans le contexte psychologique de l'époque, il souligne que plusieurs auteurs, avant Piaget, avaient déjà décrit les formes de raisonnement de l'enfant : abstraction, acquisition des mots, des phrases et qu'ils avaient même relevé les erreurs que les enfants faisaient. La psychologie du début du siècle, dit-il, voulait savoir pourquoi l'enfant pense et s'exprime d'une certaine manière, pourquoi il se satisfait des réponses qu'on lui donne, pourquoi il affirme et croit des choses si contraires à la réalité, enfin d'où vient le verbalisme de l'enfant. Bien plus, la question était de savoir par quelle démarche l'enfant en vient à

substituer à son incohérence la logique de la pensée adulte.

Dans son livre, dit Claparède, Piaget se pose des questions très similaires, mais formulées différemment : « *Pourquoi l'enfant parle-t-il ? Quelles sont les fonctions du langage ?* » (Claparède, 1930, p. XIII). Ce sont ces questions fonctionnelles qui, selon Claparède, sont porteuses de nouveauté tant aux niveaux des résultats obtenus que de la méthode utilisée.

Au niveau des résultats, les recherches de Piaget offrent une vision nouvelle de l'esprit de l'enfant, inspirée par les nouveaux psychologues, pédagogues et sociologues de l'époque (Freud, Dewey, Flournoy, Durkheim, Hall, Gross, Binet). Selon Claparède, la contribution de Piaget a été d'avoir fait converger toutes ces nouvelles théories vers l'interprétation d'une intelligence spécifiquement enfantine (à partir des données empiriques récoltées, disons nous). Si avant Piaget — dit Claparède — on voyait les progrès de l'intelligence enfantine comme le résultat d'un certain nombre d'additions et de soustractions, maintenant on nous montre que ce progrès tient au fait que l'intelligence change peu à peu de caractère. D'une vision quantitative, il y a passage à une conception plus qualitative. Si l'esprit de l'enfant est opaque à l'adulte, ce n'est pas parce qu'il a des pièces en moins ou en trop, insiste Claparède, mais plutôt parce qu'il se réfère à une autre espèce de pensée, la pensée autistique ou symbolique que l'adulte a dépassée ou refoulée. En ceci Claparède, tout comme Bourjade (1927), se distingue de Besseige. Alors que ce dernier situait le code commun adulte/enfant en attribuant à l'enfant des caractéristiques adultes, Claparède voit dans l'adulte les éléments enfantins qui n'ont pas disparu. C'est une autre manière d'expliquer la possibilité de communication entre l'enfant et l'adulte.

Rejoignant Claparède, Gruber et Vonèche (1977) pensent que Piaget a intéressé ses contemporains parce qu'il a posé autrement le problème du langage et de la pensée. Plutôt que de s'intéresser à compter les mots, comme le faisaient les psychologues de son temps, Piaget parlera du langage en termes de communication.

« *The language and thought of the child* (1923) made its young author immediately famous, because it contrasted strongly with the favorite occupations of child psychologists of the time.

*Here was a book about language with very little word-counting in it »* (Gruber et Vonèche, 1977, p. 13).

Ils s'accordent donc avec le point de vue de Claparède qui pense que Piaget arrive à des résultats si féconds parce qu'il s'est posé des questions fonctionnelles.

Comme il a été souligné au début de cet article, l'étude synchronique de la réception nécessite une mise en contexte non seulement au sein de la discipline étudiée mais également par rapport à la pensée scientifique en général. Dans ce sens, il faut remarquer que ce type de problèmes se posait aussi, à l'époque, dans le domaine de la théorie du langage. Garnier (1925) souligne l'importance en psychologie et en linguistique du problème du fonctionnement du langage. Par ailleurs, il condamne la conception d'un esprit dictionnaire. Pour cet auteur, la signification du mot est passagère et dépend de l'intention actuelle. *« Il n'y a que le mot psychologique qui compte, c'est-à-dire le fait de pensée. La conception du cerveau, de l'esprit, comme une espèce de dictionnaire est entièrement périmée. Elle a été celle de nombreux psychologues ; mais elle est dépassée, et justement reniée par les philosophes les plus récents »* (Garnier, 1925, p. 86). Ainsi par exemple, pour Delacroix *« le mot comme tel est impensable. Il faut que la pensée le réalise, le fasse entrer dans le réseau des relations »* (cité par Garnier, 1925, p. 86). Le contexte est nécessaire à la compréhension. Et Delacroix conclut, *« L'illusion du mot isolé vient de la réflexion de l'adulte sur le langage de l'enfant »* (cité par Garnier, 1925, p. 89).

En situant l'étude du langage dans une perspective de communication, Piaget ouvre ainsi indirectement la voie à la résolution des problèmes qui préoccupaient les philosophes et les linguistes de l'époque. Il ne serait cependant pas faux de supposer qu'étant donné le caractère interactif de l'évolution scientifique, ce soient ces mêmes problèmes qui aient pu influencer Piaget dans l'élaboration de sa propre problématique.

Enfin, l'originalité de Piaget, ajoute Claparède, se remarque aussi dans la méthode. Plutôt que de présenter des tests, type questions-réponses, Piaget laisse *« causer »* l'enfant. Cette méthode permet d'analyser ce qui semble incompréhensible ou contradictoire dans les propos de l'enfant et de serrer de plus près sa pensée fuyante : *« elle la*

*débusque, la poursuit, la traque jusqu'à ce qu'elle ait pu la saisir, la disséquer et étaler au grand jour l'énigme de sa structure »* (Claparède, 1930, p. XI). Toujours selon Claparède, Piaget va recueillir, noter, cataloguer les comportements des enfants non pas pour satisfaire ses qualités de naturaliste mais plutôt dans le but de clarifier les données, d'en faciliter la comparaison et d'en comprendre la filiation. Avec toutes ses connaissances de naturaliste, de philosophe, de logicien et de théoricien de la connaissance, Piaget construit une psychologie scientifique qui permet de *« pénétrer (...) profondément dans la structure de l'intelligence enfantine »* (Claparède, 1930, p. XIII).

Comme il fallait s'y attendre, les pédagogues de l'époque étudiée essaient de comprendre les idées de Piaget en les décodant à travers le filtre de leur pratique pédagogique. Les questions posées par Piaget à propos de la mentalité enfantine, des modes de passage à la pensée socialisée, de même que la méthodologie qu'il utilise, les interpellent dans leur activité quotidienne, c'est à dire au niveau de leur rôle de maître dans le processus éducatif. La lecture qu'ils font de Piaget suscite chez eux de nouvelles questions et les amènent à accepter ou non les idées émises par l'auteur. De quoi dépend l'acceptation ou le refus des idées piagétienne ? Si le pédagogue ne retient de la lecture de Piaget que le thème de la mentalité enfantine vue comme différente en nature de celle de l'adulte, il aura tendance à refuser la conception de Piaget. En effet, cette lecture partielle centre le lecteur sur le problème de l'incommunicabilité adulte/enfant, ce qui, d'un point de vue pédagogique, signifie une remise en cause du rôle du maître dans le processus éducatif. Si, au contraire, le lecteur porte son attention sur l'aspect fonctionnel de la pensée enfantine, il verra dans la conception de Piaget une voie intéressante pour la pratique pédagogique elle-même, en ce sens que les idées de Piaget lui apporteront certains éléments de réponse concernant l'intervention du maître (par exemple, organisation du travail en équipe, échanges adulte/enfant, enfant/enfant, etc.). Mais peut-être qu'une des craintes que suscite la recherche piagétienne, est celle d'entraîner la destruction d'une tradition pédagogique de façon trop hâtive. En effet, comme le signale Besseige, cette nouveauté fait *« culbuter les traditions »* (p. 407) alors que *« le fondement psychologique de théories nouvelles de l'éducation paraît encore mal assuré »* (Besseige, 1925, p. 408).

C'est ainsi que ces réflexions, tout en montrant où se situent les réticences du milieu pédagogique, orientent le discours vers des aspects proprement psychologiques de l'œuvre de Piaget et font se demander comment les psychologues de cette même époque ont perçu les idées piagetiennes. Ont-elles été perçues de la même manière que chez les pédagogues ? Ont-elles connu les mêmes obstacles ? Ont-elles répondu

aux mêmes questions ? C'est à travers l'analyse des comptes rendus critiques issus du milieu psychologique, que nous pourrions approfondir l'étude de la réception de Piaget et de mieux mettre en évidence son caractère interactif et contextuel.

Silvia Parrat-Dayan  
Université de Genève  
Fondation Archives Jean Piaget

## NOTES

- (1) Cette recherche a été effectuée dans le cadre de la Fondation Archives Jean Piaget de l'Université de Genève. Je remercie vivement le professeur J. Montangero, son directeur, qui grâce à son ouverture d'esprit, m'a permis de mener cette recherche dans une complète autonomie autant dans le choix du thème que dans la manière de le traiter. Mes remerciements vont aussi au professeur M. Lavallée qui a bien voulu lire attentivement ce manuscrit.
- (2) Le langage et la pensée chez l'enfant (1923) ; Le jugement et le raisonnement chez l'enfant (1924) ; La représentation du monde chez l'enfant (1926) ; La causalité physique chez l'enfant (1927) et Le jugement moral chez l'enfant (1932)
- (3) Je remercie vivement F. Vidal de m'avoir signalé ce texte.
- (4) Le livre de Caspard-Karydis et coll. (1981-1991) nous a aidé à repérer plusieurs revues de pédagogie.
- (5) Pour les citations, le nom de l'auteur ainsi que la date de publication et le numéro correspondant à la revue dans

laquelle apparaît le compte rendu seront notés. Ainsi pour le compte rendu critique du livre « **Le langage et la pensée** », écrit par Pécaut, nous écrivons Pécaut, (1925, 14). Le lecteur devra se référer à la liste décrite plus haut pour connaître le titre du livre ou article de Piaget, ainsi que le nom de la revue où le compte rendu a été publié.

- (6) Ainsi, par exemple, Claparède disait dans l'avant-propos de la cinquième édition de « **La psychologie de l'enfant** », qu'il avait dû refaire l'introduction car il était encore nécessaire de répondre à ceux qui prétendent que la pédagogie n'a pas besoin de la psychologie de l'enfant. Dans son introduction, il dit, en citant Royer-Collard « à vouloir se passer de théorie, il y a la prétention excessivement orgueilleuse de ne pas être obligé de savoir ce qu'on dit lorsqu'on parle, ni ce qu'on fait quand on agit » (p. 26). En fait, tout le problème tourne autour de la fameuse phrase de J. J. Rousseau : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point ».

## BIBLIOGRAPHIE

- ANSERMET-ZÜRCHER A. (1983). — Théorie-pratique. Une histoire qui se répète : « praticiens » et « théoriciens » de l'éducation ; un débat entre 1912 et 1932, in **L'Éducateur**, Revue de pédagogie et d'éducation de la Société pédagogique de la Suisse romande, n° 8.
- BESSEIGE P. (1925). — Au sujet des doctrines nouvelles d'éducation, **Revue Pédagogique**, t. LXXXVII.
- BESSEIGE P. (1928). — Considérations sur l'exploration de la pensée enfantine. Comment les enfants pensent la cause, in **Bulletin de la Société A. Binet**, n° 5 et 6.
- BOURJADE J. (1927). — La nouvelle psychologie de l'enfance et l'art de l'éducation, in **Bulletin de la Société A. Binet**, n° 11.
- CASPARD-KARYDIS P., CHAMBON A., FRAISSE G. et POINDRON D. (1981-1991). — **La presse d'éducation et d'enseignement. XVIII<sup>e</sup> siècle-1940**, Institut National de Recherche pédagogique, Ed. du CNRS, Paris.
- CLAPARÈDE E. (1930). — **Préface** à « Le langage et la pensée chez l'enfant » de J. Piaget, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 2<sup>e</sup> éd.
- CLAPARÈDE E. (1916). — **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**, Kundig, Genève, 5<sup>e</sup> éd.
- GARNIER Ch.-M. (1925). — L'acquisition des langues et la psychologie, in **Revue Pédagogique**, n° 7, tome LXXXVII.
- GRUBER H. et VONÈCHE J. (1977). — **The Essential Piaget**, London : Routledge & Kegan Paul.

- GUSDORF G. (1973). — **L'avènement des sciences humaines au siècle des Lumières**, Payot, Paris.
- HAMELINE D. (1983). — L'Éducateur (1865-1885) : compétence et légitimité in **L'Éducateur**, Revue de pédagogie et d'éducation de la Société pédagogique de la Suisse romande, n° 8.
- JAUSS H. R. (1978). — **Pour une esthétique de la réception**, Gallimard, Paris.
- JORNOD A. (1989). — **Théorie/pratique : fusion ou fission ?**, Mémoire de licence, Genève.
- MONTANGERO J. (1985). — The Evolution of an Evolutionary Theory of Knowledge, in **Genetic Epistemology : Yesterday and Today**, The graduate School and University Center, New York.
- PIAGET J. (1930). — **Avant-propos** à « Le langage et la pensée chez l'enfant », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 2<sup>e</sup> éd.
- VIDAL J. (1927). — Compte rendu critique à l'article de Bourjade « La nouvelle psychologie de l'enfance et l'art de l'éducation », in **Revue pédagogique**, p. 495-496.



# NOTE DE SYNTHÈSE

## Le métier d'élève

*Régine Sirota*

### LE MÉTIER D'ÉLÈVE OU LE RETOUR À L'ACTEUR

Si une des récentes réformes de l'éducation proclamait la nécessité de mettre au centre du système éducatif « l'élève » et reconnaissait une charte des droits et devoirs des élèves, qu'en est-il de la place de celui-ci au sein de la sociologie de l'éducation de ces 20 dernières années ? Certes l'objet social semble avoir considérablement évolué, mais qu'en est-il de son analyse sociologique ?

Si l'expression « métier d'élève », est actuellement couramment utilisée dans la sociologie de l'éducation française, elle n'est pourtant que d'introduction récente ; l'adoption rapide de son usage marque la profonde évolution qui a marqué la sociologie de l'éducation de ces dix dernières années vers un retour à l'acteur, et vers l'analyse des processus de socialisation.

Elle nous amène à parcourir, en suivant ce fil rouge, le statut de l'acteur et ses reconstructions théoriques et par là-même l'articulation entre la sociologie de l'éducation et la sociologie générale, dans ses différents champs, car elle en concentre les inflexions théoriques et méthodologiques.

On peut ainsi définir plusieurs grandes étapes qui marquent les déplacements effectués dans la construction de l'objet, qu'ils soient d'ordre théorique, épistémologique ou méthodologique. Pour parcourir la galerie de portraits qui compose la figure actuelle de l'élève, il faudrait tisser une trame qui lie à la fois l'évolution de la sociologie française en général, l'évolution de la gestion politique du système éducatif français, les débats sociaux sur l'école, et enfin l'évolution propre de la sociologie de l'éducation.

Projet trop ambitieux, je me contenterai de la mise en perspective de certains éléments.

## **LA MISE EN ÉVIDENCE DES INÉGALITÉS ÉDUCATIONNELLES : L'ANALYSE DU MÉTIER D'ÉLÈVE À TRAVERS L'ANALYSE DES STRATÉGIES DE SOCIALISATION FAMILIALE**

### **La mise en évidence démographique : les grandes enquêtes de l'INED (Institut National d'Études Démographiques)**

Le point de départ de nombre d'analyses du métier d'élève se trouve dans l'exploitation des données produites par les grandes enquêtes de l'Institut national d'études démographiques dans les années 60. Ces grandes enquêtes établissent l'inégalité d'accès à l'éducation entre les groupes sociaux comme un fait statistique massivement irrécusable. Elles étudient le devenir scolaire des enfants depuis l'école primaire et les modalités de l'orientation.

L'élève ici est intégralement assimilé et appréhendé par l'analyse de la structure du milieu familial.

Il s'agit d'établir une « biologie sociale » à travers la construction d'une « démographie qualitative » (Thevenot, 1990), c'est-à-dire d'une évaluation de la valeur des citoyens qui s'oppose au simple comptage de citoyens égaux de la démographie quantitative.

Celle-ci permettra d'évaluer le capital humain que représente l'enfance d'âge scolaire, (Isambert-jamati, 1974) car Girard affirmait en 1954 « il importe que les mieux doués puissent accéder à une haute culture quelque soit le niveau social de leur famille ». « La sélection des meilleurs étant loin d'être réalisée, les enquêtes vont essayer de mettre en évidence les mécanismes de conservation ». Pour cela, « la connaissance du degré d'association entre les différents caractères ou facteurs observés à l'intérieur d'un groupe est la plus intéressante. Autrement dit, c'est l'étude des corrélations qui peut donner les meilleurs résultats ».

La décomposition des facteurs influençant la scolarité au sein de la famille, ou au sein du système scolaire, va être un des résultats principaux de ces enquêtes (Forquin, 1982). Tous les grands problèmes de la sociologie actuelle des inégalités éducationnelles se trouvent ainsi posés en filigrane : l'explication économique ou explication culturelle ; inégalité de développement cognitif ou disponibilités dans les motivations et les attitudes ; rôle des enseignants et des processus d'orientation scolaire dans la reconnaissance, et la cristallisation par prédiction créatrice ; caractère cumulatif des processus de différenciation éducationnelle.

Cette enquête longitudinale de l'INED est souvent qualifiée de référence sans équivalent, car elle va fournir la matière empirique des théorisations les plus caractéristiques.

### **La construction sociologique : Structurofonctionnalisme et individualisme méthodologique**

Nombre de sociologues se baseront sur ces études pour construire des systèmes explicatifs de l'articulation famille-école et du rôle de l'institution scolaire dans la reproduction sociale, mettant en scène indirectement l'élève à travers l'analyse des structures.

Ainsi s'articule construction théorique et "survey research" pour appréhender en quelque sorte indirectement l'élève, de l'école maternelle à l'université.



La notion « d'échec scolaire », ainsi que le montre Isambert-Jamati (1984), qui, jusqu'aux années 60 n'était vue qu'en terme individualiste et clinique, c'est-à-dire comme l'échec d'un enfant dans sa scolarité pour des raisons individuelles, devient ainsi un problème concernant le fonctionnement de l'ensemble du système scolaire.

D'autant plus que les théorisations proposées par différents sociologues seront rapidement vulgarisées et constitueront, tant du côté des enseignants que des parents, une véritable culture critique de l'école, aux multiples avatars dont la notion de handicap socio-culturel.

Trois grandes figures se construisent alors :

#### *La figure de l'habitus ou de l'héritier*

« La sociologie des inégalités culturelles est le seul fondement possible pour une pédagogie qui ne veut pas s'en tenir aux abstractions psychologiques » affirment Bourdieu et Passeron en 1964 en conclusion de leur première étude sur les étudiants. Le milieu étudiant fournit ainsi un terrain d'étude privilégié puisque les différences que l'on peut y saisir et surtout les plus subtiles prouvent a fortiori l'influence qu'exerce le milieu social d'origine comme facteur d'inégalité culturelle.

Ainsi parallèlement à l'analyse des pratiques culturelles des étudiants et de leur rapport aux études, Bourdieu dans « L'école conservatrice » (1966) reprendra et construira, à partir de l'exégèse d'une des études de l'INED sur la famille et l'orientation scolaire en 6<sup>e</sup> de Clerc (1963), la notion de capital culturel ; avant de reprendre et de théoriser le concept d'habitus dans la post-face à « Architecture gothique et pensée scolastique » (1979) puis dans le « Sens pratique » (1980).

Car il s'agit bien de reconstituer, à travers l'analyse d'une socialisation différentielle comment se construit un usage différent de l'institution scolaire face à une école indifférente aux différences.

De même, à travers les usages différentiels de l'école maternelle sera redéfini le « métier d'enfant » (Chamboredon, Prévost, 1973), pour reprendre l'expression de Kergomard.

On peut alors considérer que l'élève, pratiquant son « métier d'enfant », est porteur d'un « habitus » de classe plus ou moins proche des attentes culturelles et des modèles de rôles latents proposés par l'institution scolaire. L'expérience scolaire ou universitaire est construite comme la rencontre d'une culture de classe sociale et d'une culture scolaire.

Les attitudes des élèves dérivent alors de la distance de ces deux cultures et des systèmes de dispositions qu'elles engendrent et requièrent.

#### *La figure du stratège*

L'élève vu comme un stratège, dans le cadre de l'individualisme méthodologique, n'est pas le support d'attitudes culturelles déjà là, mais est considéré comme un stratège qui optimise ses investissements et leurs coûts, et qui choisit ainsi la meilleure solution à chacun des carrefours que lui impose le système scolaire. L'école est d'une certaine manière vue comme un marché de biens scolaires (Boudon, 1966). L'élève est en quelque sorte un agent économique, appréhendable à travers l'agrégation des décisions indivi-

duelles d'acteurs intentionnels. Des études macrosociologiques en termes d'analyses de flux permettent de mettre en évidence les stratégies que lui et sa famille mettent en œuvre.

La poursuite de l'analyse de ces stratégies familiales de scolarisation dans le cadre d'une économie de marché fait apparaître une troisième figure.

#### *La figure du consommateur*

Bien qu'étant défini comme le seul usager n'ayant aucun pouvoir, le comportement de l'élève est encore interprété dans un premier temps à travers l'analyse des stratégies familiales de consommateurs avertis revendiquant les droits de l'usager (Ballion, 1982). Ce n'est que dans un deuxième temps qu'il apparaîtra « comme un agent économique qui a une capacité d'investissement limité : son temps » (Ballion, 1991).

Il ne s'agit ici que des principales figures car nombre de débats théoriques s'engageront, autour de ces mêmes études empiriques (Sirota, 1992), structurant le champ de la sociologie de l'éducation, principalement autour d'un même objet de recherche, l'inégalité des chances. Certains considéreront rétrospectivement qu'il s'agissait avant tout d'une sociologie de la mobilité sociale. Un certain nombre d'études reprendront la problématique du handicap socioculturel.

Mais des organismes ministériels ou officiels prennent le relais et constituent des observatoires, produisant des « panels » qui feront l'objet d'analyses secondaires et d'études longitudinales par les sociologues, afin de suivre les carrières scolaires en termes de suivi de cohortes et d'analyses des déterminants et des points d'inflexion de celles-ci. Ces études représenteront l'arrière fond sur lequel va se développer un tout autre courant de recherche, mais elles ont en commun de mettre en évidence que, quel que soit le modèle théorique utilisé, le déroulement de la scolarité est fondamentalement marqué par la structure sociale existante, que celle-ci soit exprimée en termes de rapport de classe ou de stratification sociale.

### **L'OUVERTURE DE LA BOÎTE NOIRE : L'ANALYSE DU MÉTIER D'ÉLÈVE À TRAVERS L'ANALYSE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES**

#### **La classe objet sociologique ou l'élève indigène de l'institution scolaire**

À cette première étape, succède un renversement de l'analyse qui, non pas en opposition avec cette sociologie de la reproduction mais en filiation directe, s'intéresse aux processus qui dans la situation scolaire fabriquent ces différences, cherchant à définir la part d'autonomie des acteurs. Ce retour à l'acteur et cet intérêt pour le micro-social au sein de la sociologie de l'éducation est à la fois spécifique à celle-ci, autour de l'analyse des modes et procès de socialisation, et en prise avec un mouvement général de la sociologie française qui revient sur ses grandes figures paradigmatiques abandonnant des projets de construction théorique globale pour en revenir à la déconstruction des situations et pose le problème « du statut de l'acteur » (Van Haecht, 1990).

Une approche que l'on peut qualifier de constructiviste apparaît, considérant « que si la signification des objets résulte du sens qui lui est conféré au cours de l'interaction, l'ensemble des significations sociales est l'objet d'une

permanente renégociation au fil du temps, à la mesure même de la créativité des acteurs sociaux » au travers de laquelle il importe de ne jamais réduire les acteurs à de « simples marionnettes sociologiques » (Van Haecht, 1990).

S'ouvre alors un champ d'analyse qui ouvrant la boîte noire de la classe fait apparaître, à travers l'analyse des pratiques pédagogiques, l'élève. Ceci d'une part à travers l'analyse du curriculum (Perrenoud, 1988) et d'autre part à travers l'analyse des interactions (Sirota, 1988).

Ce regard porté sur la classe se caractérise par une réorientation méthodologique. C'est l'observation, qu'elle soit participante, armée ou ethnographique, qui devient le centre de l'analyse. Changement épistémologique, ce n'est pas uniquement sur ce que les acteurs disent faire mais aussi sur ce que les acteurs font que se construit le raisonnement sociologique.

Perrenoud partira ainsi d'une recherche-action, « Rapsodie », à propos de la mise en place d'une réforme de l'enseignement du français et donc de la fréquentation pendant plusieurs années des classes, pour construire une sociologie de l'évaluation. C'est à travers l'ouvrage qu'il consacre ainsi à la fabrication de l'excellence scolaire qu'apparaissent une analyse et un portrait du métier d'élève (1988).

Le métier d'élève est ici défini avant tout comme l'apprentissage des règles du jeu. Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence. Assimiler le curriculum c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière.

Le sociologue s'intéresse ici à la façon dont les acteurs sociaux construisent leurs représentations de la réalité. Il identifie les procédures de négociation du travail scolaire, la mise en œuvre des stratégies des élèves face aux exigences de l'école : travailler par intérêt, éviter les ennuis, tenter de faire illusion, faire un travail parfois répétitif et ennuyeux. Ainsi apparaît le curriculum réel en tant qu'ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui sont censées engendrer des apprentissages. Car il n'y a pas ici opposition tranchée entre un curriculum manifeste et un curriculum caché, mais plutôt une gradation continue à l'intérieur du curriculum réel allant du plus manifeste au plus caché.

Les différences entre élèves doivent avant tout être considérées comme des distances inégales entre leurs habitus individuels, familiaux, sociaux et les dispositions qu'exige le travail scolaire quotidien. Les comportements des élèves peuvent être analysés, soit à partir des manières de faire face à la situation et de la compréhension des routines qu'ils mettent en œuvre, soit dans une articulation avec le sens qu'ils donnent à la situation, et à la scolarité en fonction de la trajectoire sociale de leur lignée.

Ainsi sont étudiés les réseaux de communication à l'intérieur de la classe, réseau de communication principal et réseau de communication parallèle, à partir desquels sont mises en évidence les règles du jeu scolaire, jeu de la surenchère de l'esquive ou du sérieux tels qu'ils sont pratiqués par les élèves en fonction de leur situation scolaire, de leur appartenance de sexe ou d'appartenance sociale (Sirota, 1988).

## **La pratique du métier d'élève, ou les jeux du conformisme**

Il ne s'agit donc plus d'inférer le sens du comportement des élèves uniquement à partir du statut social familial, mais de comprendre comment dans la situation l'élève construit le sens de ces actions.

Il est cependant délicat d'ignorer totalement les études de psychologie ou de psychologie sociale sur le métier d'élève. D'autant que certaines des problématiques, comme le sens de l'expérience scolaire, qu'elle soit lycéenne ou estudiantine, si elles feront l'objet de travaux dit sociologiques dans les années 90, ont été l'objet d'investigation théorique et empirique depuis 20 ans par les psychosociologues.

Une première tendance s'oriente autour de la représentation réciproque des partenaires en jeu dans l'interaction scolaire (Mollo ; Gilly), une deuxième autour de la représentation de l'école par les élèves. Ainsi, Mollo, dans un ouvrage intitulé « Les Muets parlent aux sourds » (1975) montre, à partir de rédactions racontant une journée à l'école, comment le métier d'élève se constitue dans une dépersonnalisation progressive à travers l'acquisition d'un certain conformisme : celui-ci se traduit par le passage du « je » au « nous », puis au on, au fur et à mesure que l'enfant quittant son domicile personnel s'approche de l'école, rentre dans l'école, dans la cour de récréation, puis monte les escaliers et finalement s'installe dans la classe. Alors la forme passive s'impose pour raconter le travail scolaire. Le conformisme est défini comme la stratégie du plus faible dans un rapport de forces inégales.

De même, Vasquez (1980) s'intéressera à la scolarisation des enfants étrangers, dans diverses situations, en classe ou à la cantine. À travers les difficultés éprouvées par les enfants pour s'adapter au système français, le caractère relatif des normes culturelles proposées par l'école est mis en évidence. Ainsi, le processus de transculturation des enfants de migrants ou d'exilés dans la vie quotidienne est analysé par exemple à travers l'usage du temps, montrant la désynchronisation du rythme de l'enfant hispanophone par rapport aux exigences du maître de l'école française, valorisant rapidité, précocité et ponctualité. « La maîtresse dit que je suis lent », répètent-ils en dénonçant l'injustice et l'incompréhension de l'institution scolaire face à leur mode d'être, que ce soit en classe pour réaliser les tâches demandées, ou à la cantine pour manger dans les délais requis.

A travers ces deux recherches, les découpages disciplinaires traditionnels sont déjà nettement mis en jeu, car ces recherches analysent les modalités de la socialisation à l'intérieur de l'institution scolaire. Pour cela, elles utilisent des méthodes classiques, analyses de contenu ou observations pour analyser le sens de ce temps social par rapport aux autres temps sociaux et ce, à partir de la perception qu'en ont les élèves.

### ***L'élève, go between***

La spécificité de la situation sociale de l'élève pris en étau entre différentes instances de socialisation et plus spécifiquement entre la famille et l'école, va être analysée en mettant en évidence la réciprocité des actions de chacune d'entre elles. Ceci dans le sens habituel de l'analyse mais aussi, inversant le sens de l'analyse, en s'attachant à ce que fait l'école aux familles, l'élève se trouvant alors dans la position d'un messenger, d'un « go between » entre ces deux instances, car c'est à travers lui, en tant qu'acteur, que se négocie l'influence réciproque de ces deux instances de socialisation (Montandon & Perrenoud, 1988).

## La redécouverte des approches interactionnistes et de l'ethnographie de l'éducation, à la redécouverte des Barbares

La publication de ces ouvrages et l'ouverture de la sociologie de l'éducation française aux travaux de la Nouvelle Sociologie de l'Education anglaise (NSE) et à l'Anthropologie de l'éducation américaine marquent un basculement théorique, car — bien qu'utilisées différemment — apparaissent ici les premières références à l'interactionnisme symbolique, à l'ethnographie ou à l'anthropologie, (Forquin 1979, 1980, 1983, 1984 ; Henriot-Van Zanten, Derouet & Sirota, 1987 ; Trottier, 1987 ; Coulon 1988).

Car l'élève en tant que partenaire de l'interaction est dans les travaux de l'interactionnisme symbolique depuis longtemps un partenaire à part entière, dont les perspectives, les stratégies sont largement explorées en tant que telles (Woods, 1979, 1980 ; Delamont, 1976). Depuis les travaux devenus célèbres comme ceux de Becker sur les étudiants en médecine « Boys in white » (1961) ou ceux de Willis sur « les gars de l'atelier » (1978), une tradition de recherche existe, reprise entre autre, par la Nouvelle Sociologie de l'Education anglaise, que ce soit autour de l'analyse de la culture étudiante, la culture de la résistance (Giroux, 1983) ou des sous cultures scolaires. Elle analyse à la fois le sens de la situation dans la vie quotidienne scolaire pour les élèves et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour y faire face (Waller, 1967 ; Delamont, 1976 ; Woods, 1980), que ce soit dans les termes de l'interactionnisme symbolique ou dans le cadre des théories conflictualistes néomarxistes.

Il en est de même dans les travaux ancrés dans les approches ethnométhodologiques où une des questions essentielles est de comprendre comment chacun des partenaires de l'interaction devient « membre » d'une situation (Mehan, 1978, 1992).

Tout comme dans les travaux de l'anthropologie américaine, inspirés par la sociolinguistique, l'analyse conversationnelle et l'ethnométhodologie ; (Erikson & Mohatt, 1982 ; Erikson, 1991 ; Mc Dermott, 1977, 1987), l'interaction est minutieusement analysée pour comprendre comment se construisent et se régulent les règles interactionnelles qui contribuent à la fabrication de l'échec scolaire dans l'école et dans la classe, dans l'ici et maintenant de la situation scolaire.

L'élève est aussi véritablement une personne dans l'approche ethno-écologique de chercheurs comme Ogbu (1980, 1985, 1993), Gibson, Suarez-Orozco. Ils analysent le rapport à l'école et les modes d'investissements de la scolarité des élèves issus de différentes minorités et situent la spécificité du rapport générationnel de ces élèves dans l'histoire de leur lignée et l'histoire de l'intégration de leur communauté d'origine. Se trouvent donc explorées ici à la fois les stratégies des élèves dans l'ici et maintenant de la situation et dans leur histoire biographique familiale et communautaire. Mais l'apport et l'ampleur des débats théoriques qui entourent ces travaux, basés sur un nombre important de recherches empiriques (contrairement à la sociologie française), autour des notions de discontinuité culturelle (Phillips, 1972 ; Erikson & Shultz, 1981 ; Erikson & Mohatt, 1982), de conflit culturel (Mc Dermott), ou de contexte écologique et communautaire (Ogbu, Gibson, Suarez-Orozco) reste longtemps ignoré dans la littérature de langue française (Jacob, 1987 ; Jacob & Jordan, 1987 ; Anderson-Levitt & Henriot-Van Zanten, 1993).

C'est donc l'ensemble de la carrière de l'élève qui va être analysé, non plus au sens de la démographie scolaire comme un ensemble de positions

occupées successivement dans l'espace scolaire (Duru & Mingat) mais au sens de Hugues que rappelle Becker dans « Outsiders » : « dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suite typique de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive. »

Cette évolution théorique interne à la sociologie de l'éducation est parallèle et participe d'une évolution générale de la sociologie française. On verra ainsi apparaître simultanément dans la fin des années quatre vingt, tant dans les manuels de sociologie générale (Durand & Weil, 1989 ; Giacobi & Roux, 1990 ; Van Meter, 1992 ; Simon, 1991 ; ...) que dans des publications portant sur la sociologie de l'éducation les premières traductions et introductions aux classiques de l'école de Chicago, de l'interactionnisme symbolique, de l'anthropologie et de l'ethnométhodologie de l'éducation (Van Haeht, 1990 ; Henriot-Van Zanten & Duru-Bellat, 1993 ; Coulon, 1993 ; Lapassade, 1992), ceux-ci deviennent en quelque sorte « les nouvelles figures obligées du discours sociologique ». Des auteurs comme Mead G.H., Park, Simmel, Schutz, Garfinkel, Cicourel, Goffman prennent place comme pères fondateurs au même titre que Durkheim, Weber, Mauss, Parsons... L'étiquette théorique sous laquelle sont rangés ces travaux est fluctuante, microsociologie, constructivisme, ethnographie, ethnosociologie, sociologie de la vie quotidienne, socio-anthropologie, approche qualitative, approche interprétative..

Comment expliquer l'engouement théorique dont bénéficient ces courants, et le renouvellement qu'ils introduisent dans l'approche du métier d'élève, qu'est-il retenu de ces orientations théoriques, comment sont-elles réinterprétées ?

Sur le plan méthodologique s'affirme le mode d'approche ethnographique en sociologie de l'éducation, qui s'engage clairement dans la description des modes de vie scolaires de ces « barbares » étranges et familiers que sont les élèves. Il s'accompagne d'un changement de posture pour le chercheur, car c'est à travers la construction progressive d'hypothèses que se construit la problématique de la recherche d'une part et d'autre part c'est à travers des observations de terrain prolongées alliant différents modes d'investigation, que se construit le matériau de la recherche, basé sur une sociologie des « circonstances » (Goffman) qui prend en compte tout autant le quotidien que les incidents-clefs (Wilcox, 1982).

Sur le plan théorique, la question de l'attribution du sens de l'action devient une question centrale, les réponses apportées sont diverses à la fois dans les ancrages théoriques et les recompositions qu'elles opèrent, car il s'agit bien souvent à la fois d'une relecture de classiques longtemps oubliés et d'une réinterprétation en fonction de problématiques contemporaines spécifiques. Mais les conceptualisations utilisées, les références théoriques se situent déjà ou marquent une recherche de légitimation différente. C'est donc dans une filiation avec la sociologie de la reproduction que se construit le métier d'élève, parfois à côté de, parfois en opposition, mais jamais indépendamment. Car la préoccupation de l'inégalité des chances reste un des thèmes dominants de la sociologie de l'éducation de langue française. Les réarticulations, recompositions décrites, si elles marquent les limites et les impasses d'une sociologie déterministe, se préoccupent cependant toujours de comprendre le comment, et la mise en œuvre de ces processus.

## LA MASSIFICATION DU SYSTÈME SCOLAIRE ET RENVERSEMENT DES TYPOLOGIES

### Le désenchantement du monde scolaire, ou la massification du système scolaire, "l'élève un acteur ordinaire désenchanté"

Afin de comprendre le regain actuel d'intérêt des sociologues pour le métier d'élève, il faut ici faire une parenthèse dans l'évolution des problématiques, pour analyser l'évolution de la *gestion politique du système scolaire* et du débat social qui l'accompagne. Les années 80, avec l'arrivée des socialistes au pouvoir, marquent une certaine rupture dans la gestion du système éducatif français qui entérine un long travail d'effritement du consensus sur une politique centralisée et standardisée à partir d'un objectif unique et national : l'égalité des chances.

En effet, à partir de 1980, est introduite une série de réformes : les zones d'éducation prioritaires, les projets éducatifs d'établissement, puis en 85 une politique de décentralisation s'installe, parallèlement à l'instauration d'un objectif prioritaire : l'accession de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Ceci s'accompagne d'une nouvelle législation mettant en place à l'intérieur des établissements un « droit des parents et des élèves ».

Pour comprendre la rupture que représente l'ensemble de ces réformes, il faut reprendre un rapide historique de la « gestion des différences » à l'intérieur du système scolaire français. En simplifiant, au fil des ans on est passé d'une organisation de l'école publique en réseaux d'établissements structuré par « ordre » à une logique de niveaux et de filières (Prost, 1981 ; Lelièvre, 1992).

Précédemment trois ordres existaient : premièrement l'ordre de l'enseignement primaire avec sa prolongation, l'enseignement primaire supérieur ; deuxièmement l'ordre de l'enseignement secondaire démarrait avec les petites classes de lycées et se prolongeait jusqu'au baccalauréat à travers le lycée ; troisièmement, à côté se trouvait l'enseignement technique.

Le recrutement de ces trois ordres était marqué par une grande étanchéité sociale et la quasi impossibilité de passer de l'un à l'autre, le latin n'étant pas enseigné dans l'enseignement primaire. A ces réseaux d'établissements juxtaposés a succédé un système articulé autour d'une différenciation par niveaux et par filière en 3 étapes : l'Ecole primaire de 6 à 10 ans, le Collège de 11 à 15 ans, le Lycée de 16 à 18 ans.

La France a glissé ainsi d'un système à l'autre sans discontinuité apparente à travers un jeu de réformes successives. L'objectif énoncé par les *hommes politiques d'atteindre 80 % d'une classe d'âge scolarisée jusqu'au niveau du baccalauréat*, qui fut jugé il faut bien le dire totalement utopique au départ par les sociologues, est en train de prendre corps par la convergence de la pression des familles, et de la volonté politique. Les chiffres suivants sont particulièrement éloquentes : en 1950, 5 % de jeunes d'une génération obtenaient le baccalauréat, 11 % en 1960, 21 % en 1970, 34 % en 1987, 40 % en 1990, 45 % en 1991, plus de 50 % en 1993.

Cet ensemble de facteurs bouleverse profondément l'équilibre du système scolaire français. Les règles du jeu de la sélection se brouillent.

L'accent de la recherche s'inverse et se trouve alors porté successivement sur les échelons du système qui posent problème. Précédemment il

s'agissait de comprendre comment se constituait l'échec scolaire en remontant l'analyse aux premières étapes du système, c'est-à-dire au niveau de l'école maternelle (qui en France scolarise la quasi totalité des enfants de 3 à 6 ans), puis de l'école primaire afin d'en comprendre la construction. Il s'agit maintenant de saisir les transformations du comportement des acteurs sociaux dans des segments du système scolaire qui jusque là fonctionnaient sans trop de mal mais dont les routines et les implicites se trouvent bouleversés par l'irruption de nouvelles populations qui n'en possèdent pas les traditions mais qui en bouleversent les usages, c'est-à-dire successivement le collège, le lycée, l'université, car la compétition scolaire interne s'étant exacerbée, ces nouveaux élèves construisent d'autres logiques d'action. Ces logiques intègrent une certaine vulgate de la sociologie critique et les nouveaux débats sur l'école (Derouet, 1992).

D'autant que le débat social et médiatique sur l'école reprend des thématiques différentes de celui qui avait succédé aux événements de mai 68. Ce n'est plus seulement l'égalité des chances, l'articulation entre mobilité sociale et égalitarisme du système scolaire qui est au centre du débat, mais une interrogation sur la légitimité des savoirs transmis à l'école. Deux thèses s'affrontent : l'une accuse l'école de faillir à sa mission fondamentale de transmission des savoirs fondamentaux et de la culture générale, l'autre accuse le système scolaire d'encyclopédisme et d'inadaptation à son public.

Survient « l'affaire du voile islamique » : peut-on laisser des jeunes filles musulmanes porter le foulard islamique, signe extérieur d'appartenance religieuse dans un système scolaire basé sur le principe absolu de la laïcité ? C'est alors une interpellation sur la constitution de la citoyenneté dans l'école qui est largement et publiquement débattue. Reconnaissance des différences culturelles, articulation état-école sont discutés. Ce débat rebondira et sera largement alimenté par la célébration du bicentenaire de la révolution française, renvoyant aux textes fondateurs de la philosophie des Lumières.

S'opposent ainsi des définitions de la culture et de la socialisation, qui, quel que soit l'ancrage du point de vue, qu'il soit philosophique ou anthropologique, ont en commun à la fois d'éroder les consensus sur le fonctionnement scolaire, et sur les légitimités de ces ancrages, mais fonctionne aussi comme un appel ou un rappel incessant de la fonction de l'école comme appareil, ou instance de constitution du lien social.

C'est donc à l'intérieur d'un système en profonde mutation, et face à la rupture des systèmes de légitimation de l'ordre scolaire que se constituent les logiques des acteurs.

Ceci implique pour les sociologues, une mise à l'épreuve de leur cadre d'analyse, pour certains celle-ci provoque une véritable rupture qui se traduit par la construction de nouveaux cadres théoriques et de nouvelles approches. Ces approches ont en commun de chercher le sens de l'action du côté de l'acteur, et non plus de se situer en rupture avec celui-ci.

Dans ce retour à l'acteur, les traditionnelles oppositions entre objectivité et subjectivité, microsociologie et macrosociologie se trouvent d'une certaine manière dépassées : il s'agit de saisir, d'atteindre le sens ordinaire des acteurs ordinaires, de prendre au sérieux la rationalité des acteurs, mettant au premier plan le sens que les individus investissent dans leurs actions.

Le chercheur doit ainsi, d'après Derouet, « saisir dans un même mouvement la manière dont les individus construisent le social, les objets et les



forces qu'ils mobilisent tout autant que les principes auxquels ils se réfèrent, et les dispositifs qu'ils mettent en place pour stabiliser cette construction ».

On peut reconnaître là plusieurs sources d'inspiration théoriques qui marquent pour certaines de véritables ruptures dans la sociologie de l'éducation et d'autres qui se situent en continuité. Mais elles ont en commun de dériver d'un mouvement général de la sociologie, à laquelle elles contribuent en même temps, car les frontières internes de la sociologie tendent à s'estomper. Ainsi la sociologie politique, la sociologie des organisations, la sociologie urbaine, la sociologie de l'immigration et la sociologie de la famille viennent s'articuler et enrichir une sociologie de l'éducation ayant déjà considérablement évolué de par sa redécouverte de l'anthropologie, de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie.

Mais tout en déclinant les différents travaux qui au cours des années 80-90 constituent cette approche, il faut bien constater qu'à chaque étape de la massification du système scolaire des études sont parues cherchant à aller à la rencontre de ces nouveaux acteurs. Et il faut bien reconnaître que, même si on n'a retenu de l'étude de Bourdieu et Passeron que l'idéal-type de l'héritier, il s'agissait, dans l'ensemble des travaux du Centre de sociologie européenne, déjà, de faire éclater l'homogénéité de cette catégorie sociale, à une époque marquée par une brusque accélération de la fréquentation universitaire. Ainsi en 67 Testanière étudiait les formes du désenchantement scolaire chez les lycéens. Cette étude sur le chahut, à travers la distinction entre chahut traditionnel et chahut anomique montre comment en fonction du changement de recrutement social du lycée les formes d'opposition des élèves ont évolué. La fréquentation bourgeoise des lycées détermine un chahut traditionnel, haut en couleur, explosif où à travers le franchissement des barrières habituelles se manifeste l'appartenance à une institution et la reconnaissance de sa légitimité.

Alors que le chahut anomique qui s'exprime à travers un marasme, une apathie constante, sans raison apparente, précise marque l'écart culturel et scolaire chez des lycéens d'origine plus populaire, dont la scolarité en lycée se produit dans le cadre d'une mobilité sociale ascendante.

Ainsi l'analyse de la pratique du métier d'élève s'articule-t-elle ici autour de l'origine sociale pour saisir des dysfonctionnements du système scolaire. Cette étude, si elle part indéniablement d'une observation due au vécu de l'auteur, n'est pas basée sur l'observation ethnographique mais sur une étude statistique des punitions, et des retenues analysées en fonction de l'évolution de la fréquentation sociale des établissements scolaires. Classiquement dans ses hypothèses et sa théorisation elle reprend le concept durkheimien d'anomie. Elle préfigure cependant nombre d'études sur l'expérience lycéenne. Mais il est vrai qu'elle reste longtemps isolée, avec « L'ordre des choses » de Grignon (qui était, en partie, basé sur une étude ethnographique) sur les élèves de l'enseignement technique, il faut attendre une vingtaine d'années pour voir ressurgir des études explorant le vécu de la scolarité de ces nouveaux élèves. Seul Mai 68, semble avoir suscité une véritable floraison d'études mais qui explorent ponctuellement ce mouvement social dont une des caractéristiques était d'être étudiant ou lycéen.

### **Les transfuges et décrocheurs ou la déconstruction de la variable classe sociale**

#### ***Les transfuges***

Si pour certaines d'entre elles, comme nous l'avons vu précédemment, ces recherches prennent appui dans la rupture qu'elles produisent sur l'intro-

duction de l'ethnométhodologie, de l'anthropologie, ou de l'interactionnisme symbolique, d'autres par contre se situent dans une discussion directe des théories de la reproduction. Ainsi en est-il des carrières scolaires des « trans-fuges » (pour reprendre l'expression de Terrail, 1984). Qu'il soit d'origine ouvrière, ou d'origine ouvrière immigrée, de quelles mobilisations parentales, de quelle mobilisation de l'enfant, de quelles rencontres initiatiques (Fossé-Poliak, 1992) sont-elles la résultante ? De quel prix sont-elles payées, comment se construisent ces nouvelles identités sociales de l'école primaire à l'université ?

L'exploration du métier d'élève est alors menée à partir d'étudiants d'origine ouvrière ou d'origine immigrée. Elle prend appui soit sur le témoignage ou l'observation directe, soit sur des autobiographies publiées, telle celle d'Annie Ernaux, qui suscite un grand intérêt de la part des sociologues (Terrail, 1984 ; Rochex, 1992). Car la déconstruction de la variable origine sociale est parallèle à la réintroduction de deux approches : l'approche ethnographique et l'approche biographique (Bertaux, 1976, 1980, 1990 ; Peneff, 1990), au sein de la sociologie générale.

On peut cependant souligner ici le peu de travaux de la part des sociologues de l'éducation de langue française sur les enfants de l'immigration, contrairement à l'intensité des études empiriques et du débat théorique de l'anthropologie américaine (Anderson-Levitt et Henriot-Van Zanten, 1993). Variable ayant subi une sorte d'interdit idéologique car subsumée par la variable classe sociale (Boulot, Boyson-Fradet ; Zirotti, 1991), elle est actuellement réinterrogée, d'une part à partir de l'observation du comportement des enfants étrangers à l'intérieur de la classe ou dans les coulisses de l'institution scolaire (Vasquez, 1993 ; Payet, 1993).

Ainsi le travail de Zeroulou (1988), utilisant ces deux approches, sur des étudiants d'origine algérienne part-il du questionnaire suivant :

— Comment expliquer qu'à origine sociale identique les réussites scolaires puissent différer du tout au tout ? Est-ce à dire que l'origine sociale serait impuissante à expliquer l'inégale réussite scolaire des enfants ? La question est de savoir si l'on peut se contenter de caractériser les familles immigrées à partir de cette seule variable.

En fait, c'est l'analyse en termes de trajectoire sociale et migratoire qui vient corriger les effets de la variable « origine sociale » imparfaitement mesurée par la catégorie socio-professionnelle en France. Elles mettent en évidence le poids des caractéristiques sociales des parents avant l'émigration : origine urbaine, fréquentation du système scolaire, connaissance orale et/ou écrite de la langue française, d'une part, et d'autre part un projet migratoire caractérisé par une immigration familiale, stable, centrée sur le pays d'accueil, impliquant une rupture avec les pratiques du pays d'origine et celles de la communauté immigrée. Le projet d'insertion et de promotion défini autour de la réussite scolaire des enfants induit alors des attitudes de mobilisation.

Si la réussite scolaire ici signifie souvent aussi mobilité sociale, ce déplacement social s'accompagne de ce que certains chercheurs articulant approche sociologique et approche clinique nomment « névrose de classe » (De Gauléjac, 1977).

Le métier d'élève est alors analysé à partir d'histoires de vie qui tentent de lier histoire sociale, histoire familiale et histoire personnelle. Une des

tendances actuelles étant la constitution d'une « socioanalyse », permettant d'explorer la souffrance sociale (Bourdieu, 1991, 1993). Rappelant ainsi l'étude classique de Hoggart sur la culture du pauvre, « *The Uses of literacy* », étude qui relevait autant de l'ethnosociologie que de l'autobiographie. Signe d'intérêt évident pour cette problématique, l'autobiographie de celui-ci « *32 Newport Street* » (1992) vient d'être traduite en français avec une introduction de Grignon situant cette approche dans le cadre d'une sociologie clinique.

### ***Les filles ou les réussites paradoxales de l'institution scolaire, l'esprit de sérieux***

La mise en évidence par un constat macrosociologique du succès scolaire massif des filles, bien que contrebalancé par des orientations vers des filières moins sélectives ou moins prestigieuses, contredit lui aussi l'analyse des déterminants ordinaires de l'échec scolaires (Lelièvre & Lelièvre, 1992 ; Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot & Establiet, 1992 ; Terrail, 1993).

Les difficultés d'interprétation de ce paradoxe juxtaposent des modes d'explications contradictoires qui, intégrant les modes de socialisation et les anticipations de l'avenir, se déclinent des figures de la soumission à l'autonomie ou à la novation critique en passant par l'adaptation, le conformisme, le compromis, ou la docilité suivant, il faut bien le reconnaître, la fibre féministe des auteurs.

Mais l'ensemble de ces recherches amènent à un retour vers l'analyse de la socialisation familiale (Terrail, 1993) pour comprendre comment se construit la mobilisation autour de l'école. Ainsi se trouve renversé le mode d'interrogation réciproque de ces deux instances de socialisation que sont la famille et l'école. Il ne s'agit plus d'analyser en quoi la famille prépare préférentiellement la réussite scolaire des filles, mais aussi de s'interroger sur ce que l'école fait aux familles (Montandon & Perrenoud), sur les dynamiques qu'elle introduit dans la fabrication de l'élève que ce soit en termes de ruptures ou de modèles identificatoires dans les modes de socialisation familiaux. Afin de saisir comment s'articulent des logiques de reproduction sociale, avec des logiques de sexe au sein d'un système scolaire régi par des logiques d'excellence particulière (Duru-Bellat, 1993).

Les découpages entre champs se brouillent ici, car à la réarticulation évidente entre sociologie de l'éducation et sociologie de la famille se superpose l'articulation avec une sociologie des temps sociaux, ou des loisirs, d'autant que certaines études montrent le poids des différences de sexe dans la structuration du temps de loisirs (Boyer, 1993 ; Cordier, 1989).

A cet intérêt pour les scolarités réussies en dépit ou contre les pesanteurs sociales, se conjugue un intérêt pour les scolarités en situation d'échec.

### ***Les décrocheurs***

Ici l'inspiration théorique puise plus directement du côté du constructivisme, par exemple des théories de Giddens en reprenant les travaux de Willis sur les « Gars de l'atelier ».

Ainsi Van Haecht et Baugard (1993) analysent « le décrochage scolaire » en Belgique. Elles considèrent que les comportements des élèves qui décrochent sont des réponses à une situation problématique qui, dans sa logique

est tout à fait rationnelle. Il faut le comprendre en partant des attributions de sens que les acteurs sociaux concernés fournissent eux-mêmes à partir de leur stock de connaissances. Le jeune en décrochage n'est pas dupe, il connaît tous les rouages de l'école. Par conséquent, grâce à d'autres modes d'organisation et de pensée, il « survit », il « s'en tire » aussi de manière tout à fait satisfaisante pour lui (c'est-à-dire acceptable), car il a une conscience aigüe de sa relégation dans le système scolaire.

A travers ces études se recomposent des modes d'approche qui abordent de front la sélectivité du système scolaire, analysent les stratégies d'adaptation des élèves — qu'elles se traduisent par des scolarités réussies ou en échec. Mais pour comprendre l'ici et maintenant de la situation scolaire, elles la situent dans la complexité des trajectoires scolaires et sociales, déconstruisant les stéréotypes de l'origine sociale.

### ***La reconstruction de l'expérience scolaire, ou la déconstruction de l'instrumentalisme***

Ainsi se recompose un paysage théorique, où prend place « l'expérience scolaire » (Galland, 1988 ; Dubet, 1992, Rochex, 1992 ; Rayou, 1992 ; Charlot, Bauthier & Rochex, 1993). Le sens de la scolarité, tel qu'il est construit par cet acteur social qu'est l'élève, dans ses différentes composantes rapport à l'école, rapport au savoir s'affirme comme un axe d'analyse.

Une autre source théorique, directement partie prenante de ce retour à l'acteur, mais prenant appui sur l'étude des mouvements sociaux de Touraine, à partir d'une méthodologie basée sur l'intervention sociologique, vient dans les années 90 contribuer à cette sociologie du métier d'élève, prenant ses racines théoriques dans une sociologie des mouvements sociaux et dans une sociologie de la jeunesse.

Dubet, après avoir étudié « la galère » des jeunes qui dérivent socialement, s'intéresse aux lycéens, pour saisir ce qui se fabrique dans l'école. Il considère l'élève non pas seulement comme un individu face à une situation et à des contraintes mais comme un acteur construisant son expérience à travers des choix culturels et des orientations, élaborant des stratégies et les significations de ces stratégies dans un système de relations sociales. Les dimensions centrales de cette expérience sont le projet de l'élève, comme médiation entre la fonction de sélection et le modèle culturel du système scolaire, la deuxième dimension étant la formation du sujet, à travers le sens subjectif que les lycéens attribuent à leur formation, la troisième dimension les stratégies des élèves pour faire face. Il distingue ainsi trois grands publics scolaires qui peuvent être caractérisés en fonction des établissements, des groupes sociaux dont sont issus les élèves, des carrières scolaires qui leur sont offertes.

Premièrement les bons élèves des bons lycées. À l'intérieur de ce groupe, l'idéal type des héritiers semble résiduel, même s'il reste au cœur des représentations. La plupart des bons élèves des bons lycées, c'est-à-dire des vrais lycées traditionnels du centre ville, se caractérisent par un rapport plus instrumental et plus tendu à leurs études, virtuoses de l'efficacité ce sont des entrepreneurs rationnels et efficaces, qui refusent de s'engager au-delà du nécessaire mais pratiquent une vie juvénile autonome basée sur une éthique de la non-compromission avec la vie et la culture scolaire. À ce groupe s'oppose celui des nouveaux lycéens, fréquentant les sections dévalorisées, ou les nouveaux lycées construits souvent dans les banlieues popu-

lares. Ces élèves, dont les parents n'ont généralement pas fait d'études secondaires longues, et qui correspondent à l'objectif des 80 %, sont en situation paradoxale. Ils s'apparentent aux boursiers, dans la mesure où ils poursuivent des études longues mais sont aussi en chute scolaire, car contraints de choisir les sections ou les établissements poubelles, ils ne perçoivent pas l'intérêt des enseignements généraux, et oscillent sans cesse de l'espoir au découragement. À ce vécu plein de mépris et d'humiliation, ils opposent une vie juvénile importante, nullement délinquante mais en dehors de toute vie scolaire. Troisième groupe, les élèves de l'enseignement professionnel, dont le recrutement social est plus homogène, se divisent entre d'une part, les élèves de sections dévalorisées, et d'autre part les élèves des sections valorisées menant aux nouveaux bacs professionnels. D'un côté l'hostilité à l'école s'associe à une sociabilité juvénile délinquante sans espoir d'intégration sociale, et de l'autre, culture scolaire et culture technique sont vécues avec harmonie, dans la fierté professionnelle de ceux qui s'en sortent et sont la fierté de l'établissement.

À travers cette typologie se dégagent des caractéristiques communes à l'expérience lycéenne des années 90, qui dressent un nouveau portrait du métier d'élève. Cette expérience, essentiellement organisée autour d'un processus de sélection qui conduit les jeunes à adopter des stratégies très fortement empreintes d'instrumentalisme, se traduit par la dissociation de la vie culturelle et de l'école, par la séparation de la personne et du système, et donc d'une très nette séparation entre le souci d'efficacité scolaire et l'intérêt intellectuel. « On va au lycée mais on n'est plus lycéen. »

De même Galland (1988) propose à propos des lycéens d'Elbeuf une typologie, autour de quatre axes : premièrement le retrait ou le désintérêt à l'égard de l'école ; deuxièmement, l'adhésion active au modèle parental à un projet de mobilité raisonné et réaliste ; le troisième autour d'une distanciation critique et le quatrième autour d'ambitions frustrées.

Les résultats de ces études sont convergents avec les conclusions du rapport Prost, historien chargé d'une consultation nationale sur les lycéens (1981).

L'expérience scolaire est aussi analysée, en centrant l'analyse sur les savoirs, dans une perspective qui articule l'approche sociologique à une approche pluridisciplinaire, sociolinguistique et psychologique, pour comprendre comment l'acteur singulier, qu'incarne chaque élève, construit pratiquement et subjectivement sa propre trajectoire scolaire (Charlot, Bautier & Rochex, 1993). Ici l'interrogation part de trois questions étroitement liées : celle de la singularité des trajectoires, celle du sens, celle du savoir. Il s'agit d'expliquer, rapports sociaux et trajectoires scolaires, médiations entre appartenance sociale et histoires singulières, car cette singularité se construit dans une logique spécifique, celle de l'identité personnelle. Ce travail s'appuie sur les théories d'Ogbu, quel sens cela-a-t-il pour un enfant d'aller à l'école ? d'y travailler ? d'y apprendre des choses ? que signifie travailler à l'école ? Comment se construit la mobilisation scolaire ? L'analyse porte alors sur des « bilans de savoir faits par les élèves ».

Est alors aussi réinterrogé le rapport spécifique du métier d'élève aux différentes disciplines scolaires, disciplines scientifiques ou disciplines littéraires (Charlot & Bautier, 1993), et plus spécifiquement en fonction des rapports sociaux de sexe (Duru-Bellat, 1993 ; Mosconi, 1993 ; Ferrand, Imbert & Marie, 1993).

Car c'est l'envers du décor, « l'autre lycée », « l'autre école » qui se dégagent des différents réajustements, qui devient objet d'analyse que ce soit en termes de socialisation invisible entre pairs (Vasquez, 1992), en termes de vie parasitaire (Payet, 1992) ou en termes de réappropriations (Lahire, 1992) ou en terme de *Philia* (Rayou, 1992) : Le monde des élèves semble dominé par ce principe « de la réciprocité comme mode de jugement et de relations », la règle en étant celle de l'indifférence à l'égard des classements et des hiérarchies. Paradoxe, c'est au moment où la fonction socialisatrice de l'école est fortement remise en question que la socialisation qui s'y produit entre pairs est analysée que ce soit à l'intérieur de la classe (Fellouzis, 1993), dans les couloirs, ou dans la cour de récréation, le métier d'élève étant alors redéfini comme « une métis », un savoir-faire à mi-chemin entre théorie et pratique qui permet d'être au lycée tout en n'étant pas exactement les lycéens qu'ils devraient être (Rayou, 1992).

### ***Expérience culturelle, expérience scolaire***

L'exploration affinée de l'expérience scolaire avec ses déconstructions d'évidences théoriques amène les sociologues à réexplorer parallèlement les univers de socialisation des élèves. Ainsi les pratiques culturelles, que pré-suppose l'école telles que la lecture ou les activités scientifiques (Cordier, 1989 ; Boy & Muxel, 1989) sont analysées afin de saisir non seulement les distances culturelles qui séparent enseignants et élèves (Boyer, Bounoure et Delclaux, 1991), (Étévé, Hassenforder, Lambert, 1990) mais comment l'expérience scolaire s'insère et se trouve réinterprétée dans l'univers culturel des enfants et des jeunes. Ainsi le rapport à la lecture (de Singly, 1989, 1993), aux bibliothèques (Sirota, Eidelman, 1988) est-il étudié afin de saisir comment s'approprient les objets culturels et s'établissent les variations de ce rapport à la lecture qualifié globalement de distant et modéré.

### ***Le temps de l'université***

Un certain nombre de recherches s'intéressent actuellement aux étudiants, après avoir fortement délaissé ce niveau pendant près de 20 ans, à l'exception notable des travaux de Verret sur « Le temps des études » (1975). Mais elles partent maintenant aussi des problématiques de la sociologie urbaine ou de la sociologie de la jeunesse et non plus simplement d'une problématique sur l'inégalité des chances.

Il s'agit de saisir ce qui se fabrique au sein de l'université en tant qu'espace-temps. La quasi-totalité des bacheliers poursuivant leurs études, le nombre d'étudiants a quintuplé en 30 ans. Cette massification de l'université a fait tout d'abord l'objet de l'intérêt des hommes politiques et donc l'objet de plusieurs rapports officiels soulignant l'incertitude et la fragilité de la condition étudiante entérinée par l'échec ou l'abandon ou la réorientation de près de la moitié d'entre eux au bout de deux années d'études. Le peu de connaissances scientifiques sur le sujet ayant largement été souligné dans ces rapports et dans la presse, les étudiants sont devenus un objet de financement de recherches et par voie de conséquence aussi objet d'interrogations théoriques : Création d'un observatoire de la vie étudiante, programme de recherche lancé par le « Plan urbain » qui finance actuellement une dizaine d'enquêtes...

Il ne s'agit plus de démontrer la reproduction des privilèges culturels et sociaux, d'autant que cette massification ne s'est guère accompagnée d'une véritable démocratisation. Mais l'introduction d'une plus grande hétérogénéité

d'étudiants, à travers une diversification sociale et culturelle a remis en cause un certain équilibre pédagogique traditionnel, stabilisé antérieurement par l'étanchéité des filières de l'enseignement supérieur. L'accord invisible qu'assurait l'université traditionnelle entre la reproduction sociale et la reproduction idéologique est devenu problématique. La fonction de légitimation scolaire de l'ordre social et culturel ne s'y accomplit plus du tout aussi facilement comme le souligne Passeron. Tout comme dans le secondaire, l'idéal-type de l'héritier ne semble plus prendre de sens que pour une infime minorité d'étudiants. Les chercheurs tentent alors de saisir les différentes logiques sociales de ce « campus blues » de ces nouveaux étudiants (Lapeyronnie & Marie, 1991 ; Molinari, 1992). Conformisme, apathie, individualisme, retrait, logiques qui se côtoient ou s'articulent alternativement selon les filières, les origines sociales et scolaires et les insertions estudiantines.

Comment les étudiants construisent-ils leurs carrières au sens de Becker ? Pour appréhender ces logiques les approches ethnographiques, biographiques, semblent largement préférées car il s'agit avant tout de comprendre les nouvelles significations que ces acteurs sociaux que sont les étudiants attribuent à la vie estudiantine, que ce soit au sein de l'université ou en dehors.

C'est pourquoi « l'entrée dans le métier d'étudiant » semble la période clef à étudier pour des chercheurs comme Coulon (1993), car apprendre son métier d'étudiant signifie qu'il faut apprendre à le devenir, même si l'on a derrière soi un grand nombre d'années de fréquentation scolaire, faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger à ce nouveau monde. L'entrée dans la vie universitaire est un passage qui est défini ici comme un processus d'affiliation qui consiste à découvrir et à s'approprier les allants de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur, le problème n'étant pas d'entrer à l'université mais d'y rester. S'affilier c'est donc naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires, qui ne sont jamais déjà formés dans les habitus étudiants. Fervent de l'ethnométhodologie, Coulon en propose ici une application qui se veut en filiation avec l'approche institutionnelle qui considère les acteurs de la scène scolaire comme « des savants de l'intérieur » (Boumard, 1989). Penser le social de ce point de vue, c'est présenter des acteurs sociaux en train de s'organiser, de se repérer, de travailler l'institué et d'élaborer leur propre socialisation.

Des populations précises parmi les étudiants sont ainsi étudiées, comme les étudiants étrangers (Xavier de Brito, 1993), les étudiants autodidactes (Fossé Poliak, 1992), les femmes en reprise d'études (Zeidmann, 1990) analysant la spécificité du processus de socialisation universitaire pour ceux-ci.

### ***L'espace des grandes écoles***

Mais on ne peut en rester à cette peinture de l'enseignement supérieur sans évoquer les études qui, poursuivant la tradition des travaux sur les héritiers, s'intéressent aux grandes écoles, ou aux classes préparatoires (Bourdieu, 1989) ; il s'agit là de l'analyse de la constitution de la « noblesse d'état » et de ses rites spécifiques d'initiation, car le système éducatif français se caractérise par une forte coupure entre les grandes écoles et l'université.

Les descriptions du métier d'étudiant à l'université présentent, ainsi, un singulier contraste avec l'étude ethnologique du métier d'élève de l'Ecole

Nationale d'Administration de Bellier (1992). Institution dédiée à la formation des hauts fonctionnaires de l'Etat, l'ENA a donné naissance à un groupe social, parfois assimilé à une caste. Car en « faisant » l'ENA, l'élève sait qu'il va devenir quelqu'un, s'il ne l'est déjà, de par sa personnalité ou sa famille. Différents à l'entrée, les énarques seraient identiques à la sortie, chacun ayant laissé sa personnalité au vestiaire pour être ou paraître haut fonctionnaire. L'étude s'attache à montrer en quoi la scolarité, à la fois organisée par l'institution et vécue par les élèves, construit à la fois la cohésion de ce groupe social, et sa segmentation à travers un réseau multidimensionnel. La trame des origines familiales, sociales et scolaires se mêle à la chaîne des investissements professionnels, des obligations sociales et des positions politiques. Savoir-faire et savoir-être se combinent dans cette formation où les études sont conçues autour de l'idée de mise en situation, pour « positionner » ces petits messieurs dans la structure administrative et sociale et leur transmettre les réponses et attitudes requises. Apprentissage des normes des dirigeants ou apprentissage d'un métier, pour les énarques en tout cas le sens de la norme s'extériorise dans le costume, dans le langage, dans les attitudes et les références. Mais c'est essentiellement le rapport à la parole qui distinguerait les énarques, à travers la phraséologie spécifique et son aisance.

## **LE DÉCLOISONNEMENT DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION**

### **Les enfances bourgeoises, un retour vers une sociologie de la socialisation**

L'accentuation de l'intérêt pour les filières nobles du système scolaire, telles que les classes préparatoires aux grandes écoles, l'Ecole Nationale d'Administration ou les établissements privés de prestige, est caractéristique d'un mouvement très récent de la sociologie et de l'ethnologie en général.

Toujours à la recherche de nouveaux terrains, et lassés de leurs problématiques habituelles, les sociologues et les ethnologues s'intéressent dans le cadre d'une « ethnographie de l'urgence » aux modes de vie, et à la culture de la grande bourgeoisie avant son éventuelle disparition. Cette analyse des processus éducatifs, là où le sociologue de l'éducation n'a guère l'habitude de les chercher, procède d'un double déplacement du regard : de l'école vers la famille, du handicap vers le privilège.

Voilà le sociologue cherchant l'exotisme du côté de la grande bourgeoisie, « il s'agit de reconstituer la rigoureuse logique qui commande la manière d'être au monde, dans ce continent encore inexploré ».

Ici métier d'élève et métier d'enfant s'articulent. Car si la sociologie de l'éducation a longtemps été principalement une sociologie de la scolarisation s'appuyant sur une sociologie de l'enfant quasi-inexistante, dans l'exploration des « Beaux Quartiers » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1989), de « L'enfance au château » (Mansion-Rigault, 1990) ou de l'Espace de la noblesse (de S' Martin, 1993) les deux perspectives s'entrecroisent, car il n'y a ici que bien peu de cloisonnement entre système scolaire et système familial. Les établissements du système scolaire utilisés par ces familles sont de plus des institutions dont elles maîtrisent, financièrement et idéologiquement, les conceptions éducatives (dans le cas de l'utilisation d'établissement public, elles en détournent même souvent le fonctionnement).



Ainsi de Wita, dans « Ni vue, ni connue » (1989), dresse le portrait de ces jeunes filles de bonne famille, en disséquant la constitution de ces allants de soi et ce quotidien « qui fabrique Laure ». On naît certes bourgeois, mais on apprend aussi à le devenir, à travers une éducation qui se veut barrière et niveau, véritable verrou d'accès à une catégorie sociale. De cette cartographie des pratiques culturelles que pouvons-nous tirer ?

Il faut souligner ici, sur le plan méthodologique, l'apport fructueux des approches utilisées. Mêlant approche historique, socio-géographique et ethnographique ces ouvrages nous restituent une sorte d'inventaire des pratiques culturelles d'un milieu social dont on peut constater à la fois l'homogénéité et l'hétérogénéité. A chacun son vocabulaire pour exprimer cette traque, se souci de la reconstitution des infiniments petits qui constituent les pratiques éducatives, mais l'ambition est la même de pénétrer la vie privée des familles. Le regard est le même, seul change et encore à peine le matériau, interviews, ou analyse de la correspondance.

Mais chacun de ces auteurs souligne cette situation inédite en ethnographie que constitue le fait d'enquêter auprès d'hommes et de femmes appartenant aux couches supérieures de notre société, car l'ethnographie des sociétés modernes privilégie des objets éloignés socialement et culturellement du chercheur. Ainsi à la fascination pour les classes populaires se substitue la fascination pour la grande bourgeoisie.

La difficulté alors ne vient pas d'un exotisme ou d'une familiarité, mais bien des aptitudes langagières et culturelles des acteurs. Comment le chercheur peut-il penser avec des catégories d'analyse autres que celles élaborées et manipulées par le groupe étudié ? Problème méthodologique classique mais qui ici se complique singulièrement, quand le sens commun de l'acteur social se construit à partir de la culture professionnelle de l'enquêteur, qui n'existe ici que comme un élément de la culture générale de cette catégorie. Les notions, utilisées telles que, sont-elles d'ailleurs issues du savoir savant ou bien l'anthropologie les a-t-elle empruntées en fait à la culture bourgeoise ? Difficile de gérer la distance face au corps social qui a fait de la maîtrise de sa représentation non seulement un enjeu social mais éducatif, et qui de plus parallèlement fait sienne l'histoire nationale.

## **LE MÉTIER D'ÉLÈVE, D'UNE SOCIOLOGIE DE LA SCOLARISATION À UNE SOCIOLOGIE DE LA SOCIALISATION**

A l'issue de cette analyse de l'évolution du métier d'élève dans la sociologie de l'éducation de langue française où en sommes-nous ?

Qu'en est-il du métier de sociologue ?

Toute synthèse est une relecture d'un paysage scientifique qui met « en paquets » comme le dirait Latour, un ensemble de travaux et propose une cartographie. Dans cette évolution j'ai distingué cinq étapes qui lient évolution scientifique et évolution sociale :

La mise en évidence démographique des inégalités éducationnelles.

La construction du paradigme structuro-fonctionnaliste.

L'ouverture de la boîte noire.

La massification du système scolaire et l'analyse du désenchantement scolaire.

Le décloisonnement de la sociologie de l'éducation, ou le retour vers une sociologie de la socialisation.

Cette problématique s'est constituée tant à travers l'évolution propre de la sociologie de l'éducation que de la sociologie générale et en fonction des débats sociaux entourant la massification du système scolaire français. Après avoir été assimilé, en termes de raisonnement théorique, aux stratégies de socialisation familiale qu'elles soient identifiées au niveau démographique ou sociologique, l'élève commence dans un deuxième temps à prendre une autonomie en tant que partenaire de l'interaction pédagogique. Cette redécouverte du poids de la situation et des bricolages situationnels, parallèle à la massification du système scolaire et à l'intensification de la dilution du consensus scolaire, amène un renversement de l'idéal type de l'héritier dans le raisonnement sociologique et la déconstruction des variables clés telles que la classe sociale ou le sexe. D'autant que le décroisement de la sociologie de l'éducation réintroduit approches ethnographiques, historiques et biographiques, provoquant un double déplacement du regard, de la scène vers les coulisses dans un premier temps, puis de l'école vers la famille, et du handicap vers le privilège ainsi qu'une attention plus soutenue vers l'analyse des systèmes interprétatifs des acteurs sociaux.

Le passage d'une sociologie structuro-fonctionnaliste aux approches constructivistes s'accompagne ainsi d'un rapprochement avec les approches ethnographiques et l'ouverture de ce champ de recherche aux courants anglo-saxons et à l'anthropologie américaine. La problématique de l'inégalité des chances, saisie à travers l'origine sociale est ici centrale, alors que la problématique de l'inégalité des chances en terme ethnique n'est que peu fréquente. Les analyses de la pratique du métier d'élève ont des origines théoriques beaucoup plus diverses et n'apparaissent que lentement sur la scène sociologique, ayant bien du mal à sortir de l'étiquette de psychopédagogie ou de psychologie sociale. À cet égard la présentation et la lecture des travaux actuels des anthropologues de l'éducation américains et anglais viennent conforter un champ de recherche qui cherche encore ses marques théoriques.

Acteurs, stratèges, transfuges, usagers, consommateurs, savants de l'intérieur, gens ordinaires, deviennent ainsi les nouvelles catégorisations et conceptualisations de cet acteur social qu'est l'élève. Elles prennent la place de la notion d'agent de la sociologie de la reproduction.

Le concept de stratégie qui lui est corrélé devenant polysémique se décline suivant les appartenances théoriques des auteurs. Mais en dépit de leurs variations théoriques, l'ensemble de ces études porte l'accent sur la reconstruction du quotidien, sur les processus, en un mot sur la fabrication du social. L'enjeu des renversements de position est clair, il tourne autour de la notion de fait social conçu non pas à la manière durkheimienne, comme une chose, mais ainsi que le dit souvent Garfinkel, comme « un accomplissement en cours ». Mais il faut bien reconnaître qu'actuellement les présentations théoriques et les proclamations d'appartenance, sont plus fréquentes que les travaux empiriques réellement publiés. Peut-être est-ce trop tôt ou l'assimilation de ces théories se faisant non pas simplement en rupture mais aussi en réarticulation avec les problématiques précédentes nécessitent un certain temps pour produire des travaux de terrain. Cependant les lignes de force sont nettes : Décristallisation théorique par rapport à la polarisation holisme-marxisme ou fonctionnalisme versus individualisme méthodologique libéralisme. Décroisement entre disciplines relevant des sciences humaines y compris entre territoires spécialisés.

Tels sont sans doute les traits majeurs d'une évolution au fil de laquelle l'incertitude s'est vu accorder un statut épistémologique (Derouet, 1990 ; Van Haecht, 1990). L'heure n'est plus aux anathèmes, mais bien plus aux recombinaisons théoriques.

Ce triple mouvement, ouverture des boîtes noires, retour vers l'acteur, et massification, amène à une redécouverte par la sociologie des périodes de l'enfance et de l'adolescence. Cependant, celles-ci ne sont pas encore explorées en tant que telles. Elles sont qualifiées de Fantôme (Sirota, 1992 ; Mollo, 1992) ou de terre inconnue (Van Haecht, 1991 ; Javeau, 1992) par certains auteurs, car la carence de travaux apparaît par contrepoint à l'intensité des analyses de l'expérience scolaire, mettant en exergue une vie juvénile, une *philia* (Rayou, 1992) dont on sait peu de choses. La référence à une enfance, terre primitive du raisonnement politique, ne paraît guère suffisante.

Mais les phénomènes étudiés sont-ils radicalement différents ou spécifiques d'une époque et d'une génération ? Ou est-ce le cadre d'analyse qui a évolué ? Prendre au sérieux la rationalité des acteurs amène à relire une expérience passée à laquelle les modes et catégories actuelles d'analyse de l'expérience scolaire pourrait en partie s'appliquer et interpelle fortement quant à une articulation avec les approches historiques et psychologiques. Car à chaque étape d'ouverture du système scolaire, les sociologues se penchent dans les termes théoriques de l'époque vers les comportements perturbants de ces nouveaux peuples scolaires, afin de saisir dirions nous aujourd'hui les arrangements de forme qui se mettent en place. Il en a été ainsi, rappelons le, des Héritiers, du Peuple lycéen, ainsi que du Chahut anomique, pour citer quelques travaux.

Faut-il accepter la position de Van Haecht qui après avoir déployé l'état de la sociologie de l'éducation affirme qu'aucune école sociologique ne peut rendre compte du social de manière satisfaisante sans le concours d'écoles antagonistes ? Ainsi aux certitudes de la sociologie des années 70 succéderait une sociologie de « l'incertitude » se défiant tout autant de l'illusion pédagogique que de l'illusion sociologique.

Mais la question reste posée : Y-a-t-il eu renouvellement des paradigmes ?

L'accent porté sur la rationalité des acteurs, qui dérive d'un mouvement plus général, sous-entend l'arrière-fond des études quantitatives sur l'évolution des carrières scolaires, quelles soient démographiques ou macrosociologiques. Mais l'exploration en profondeur de l'expérience du métier d'élève amène à revisiter les « allants de soi » du discours sociologique, et à reconstruire différemment le poids des variables classiques. Car il s'agit aussi de prendre au sérieux les situations.

De la même manière, les changements méthodologiques, à travers ce glissement de la démographie scolaire aux approches ethnographiques, semble aboutir à une complémentarité des approches ; celles-ci étant choisies en en fonction de la construction théorique sous-jacente, l'enjeu principal semble se trouver autour d'une redéfinition du rapport à l'acteur et de la constitution de l'attribution du sens de l'action et du statut du sujet qu'est l'élève, l'enfant ou le jeune au sein de la sociologie de l'éducation.

Régine Sirota  
Equipe de sociologie de l'éducation, CNRS  
Université René Descartes Paris V

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1982). — **Les consommateurs d'école**, Paris, Stock.
- BALLION R. (1991). — **La bonne école**, Paris, Hatier.
- BAUDELOT C., ESTABLET R., (1992). — **Allez les filles**, Paris, Seuil.
- BECKER H., GEER B., HUGHES E., STRAUSS A. (1961). — **Boys in white. Student culture in Medical School**, réed 177 New Brunswick, Transaction Books.
- BELLIER I. (1992). — Regard d'un ethnologue sur les énarques, **L'homme**, n° 121 Janv.-Mars 1992.
- BERTAUX D. (1976). — **Histoires de vie ou récits de pratiques, méthodologie de l'approche biographique en sociologie**, Paris, Rapport CORDES n° 23.
- BISSERET (1974). — **Les inégaux ou la sélection universitaire**, Paris, PUF.
- BOUDON, R. (1966). — **L'inégalité des chances dans les sociétés industrielles**, Paris, PUF.
- BOUMARD P. (1989). — **Les savants de l'intérieur**, Paris, A. Colin.
- BOURDIEU P. (1966). — L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture, **Revue Française de Sociologie**, VII.
- BOURDIEU P. (1980). — **Le Sens Pratique**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1989). — **Post face à Architecture gothique et Pensée scholastique**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1989). — **La noblesse d'état**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1991). — Introduction à la socioanalyse, **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, n° 90, Déc. 1991.
- BOURDIEU P. (1992). — **Réponses**, Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU P. (1993). — **La misère du monde**, Paris, Le Seuil.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. (1964). — **Les Héritiers**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. (1965). — **Rapports et pédagogie et communication**, Paris, Mouton.
- BOY D., MUXEL A. (1989). — Etudes sur les attitudes des jeunes de onze à dix-sept ans à l'égard des sciences et des techniques, **Culture technique** n° 20.
- BOYER R., BOUNOURE A., DELCLAUX M. (1991), **Paroles de lycéens**, ed. Universitaires, INRP.
- CHAMBORÉDON J.C. (1991). — Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : Les fonctions de scansion temporelle du système de formation, Marseille, **Cahier du CERCOM**, n° 6, La socialisation de la jeunesse, juin 1991.
- CHAMBORÉDON J.C., PRÉVOST J. (1973). — Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, **Revue Française de Sociologie**, XIV.
- CHARLOT B., BAUTHIER E., ROCHEX J.Y. (1993). — **Écoles et savoir dans les banlieues et ailleurs...**, Paris, Armand Colin.
- CHERKAOUI (1986). — **Sociologie de l'éducation**, Paris, PUF.
- CLERC P. (1963). — La famille et l'orientation scolaire en sixième, **Population et Enseignement**, Paris, PUF.
- CORDIER J.P. (1989). — Les différences d'acculturation des jeunes aux sciences et aux techniques, **Loisir et Société**, Vol. 12, N° 2.
- COULON A. (1988). — **Ethnométhodologie et éducation**, **Revue française de Pédagogie**, n° 82, janv., fév., mars 1988.
- COULON A. (1993). — **Ethnométhodologie et éducation**, Paris, PUF.
- DANNEQUIN C. (1977). — **Les enfants baillonnés**, Paris, Cedic.
- DE CAULÉJAC V. (1977). — **La névrose de classe**, Paris, Homme et Groupe éd.
- DEHAN N., PERCHERON A. — La démocratie à l'école, **Revue Française de Sociologie**, XXI.
- DELAMONT S. (1976). — **Interaction in the classroom**, London, Methuen.
- DELCHAMBRE J.P. — La régulation par le droit dans le champ scolaire. Limites et complémentarité des modèles de la négociation et de la transaction appliqués au champ scolaire, **Actes du Colloque de Mons AISLF**, à paraître.
- DEROUET J.L. (1992). — **Ecole et Justice**, Paris, A.M. Métailié.
- DE SAINT MARTIN M. (1993). — **L'espace de la noblesse**, Paris, A.M. Métailié.
- DUBET F. (1991). — **Les lycéens**, Paris, Seuil.
- DUBET F., COUSIN O., GUILLEMENT J.P. (1989). — Sociologie de l'expérience lycéenne, **Revue Française de Pédagogie**, n° 94.
- DURAND-PRINBORNE C. (1991). — **Élèves aujourd'hui, citoyens demain**, **Savoir**, n°3, Juill.-Sept. 1991.
- DURU-BELLAT (1990). — **L'école des filles**, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.P., MINGAT A., (1993). — Les scalarités de la maternelle au lycée, **Revue Française de Sociologie**, XXXIV.
- ERIKSON F. & MOHATT G. (1982). — Cultural organization of participation structures in two classrooms of indian students in **Doing the ethnography of schooling**, Spindler, ed., New York, Holt, Rinehart & Winston.
- ERIKSON F. & SHULTZ J. (1991). — **Student's experience of the curriculum in Handbook of research on curriculum**, P.W. Jackson ed., New York, Macmillan.
- ETÉVÉ C., HASSENFORDER J., LAMBERT O. (1987). — Les lectures de loisirs de l'enfance à l'adolescence, **Inter-CDI**, 107, 108.
- ETHNOLOGIE FRANÇAISE (1990). — **Cultures Bourgeoises**, T. 20, Janv.-Mars 1990.
- FELLOUZIS G. (1993). — Interactions en classe et réussite scolaire, **Revue Française de Sociologie**, XXXIV.

- FERRAND M., IMBERT F. & MARRY C. (1993). — **Les normaliennes scientifiques**, Communication au colloque Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation, AISLF/INRP Paris, à paraître.
- FINE M. (1991). — **Framing Dropouts**, New York, Suny Press.
- FORQUIN J.C. (1982). — L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, **Revue Française de Pédagogie**, n° 59, 1982, n° 60, 1982.
- FOSSÉ-POLIAK C. (1992). — L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur, les autodidactes de Saint-Denis, **Revue Française de Sociologie**.
- GALLAND O. (1988). — Représentation du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf, **Sociologie du Travail**, 3, 1988.
- GILLY (1980). — **Maîtres et élèves**, Paris, PUF.
- GOFFMAN E. (1974). — **Les rites d'interaction**, Paris, Edition de minuit.
- GRIGNON C. (1971). — **L'ordre des choses, Les fonctions sociales de l'enseignement technique**, Paris, Ed. de minuit.
- GUMPERZ (1989). — La sociolinguistique interactionnelle dans l'étude de la scolarisation in Gumperz J., **Engager la conversation**, Paris, Ed. de Minuit.
- HAMMERSLEY M., WOODS P. (1978). — **The Process of Schooling**, Londres, Routledge and KeaganPaul.
- HAMMERSLEY M., WOODS P., Ed. (1984). — **Life in School**, London, Milton Keynes, Open University Press.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., DEROUET J.L., SIROTA R. (1987). — Les approches ethnographiques. La communauté, l'établissement, la classe, **Revue Française de Pédagogie**, n°101, n° 103.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., ANDERSON LEVITT (1993). — L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : Méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution, **Revue Française de Pédagogie**, n° 101.
- HÉRAN F. (1987). — La seconde nature de l'habitus, Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique, **Revue Française de Sociologie**, XXVIII.
- HÉRAN F. (1991). — Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête : réflexions sur le modèle universaliste, **Revue Française de Sociologie**.
- HOGGART R. (1991). — **33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises**, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1974). — Sociologie de l'école in T VI, **Traité des sciences pédagogiques**, Debesse & Mialaret, Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). — Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français in PLAISANCE E. (1985) éd. **L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**, Paris, éd. du CNRS.
- LAHIRE B. (1992). — **Modes de socialisation scolaire : résistance et réappropriations**, Communication au Colloque International Les nouveaux mondes et l'Europe, XIV<sup>e</sup> Congrès de l'AISLF, Lyon.
- LAPASSE (1992). — **Ethnosociologie**, Paris, Armand Colin.
- LAPEYRONNIE D., MARIE (1992). — **Campus Blues**, Paris, Le Seuil.
- LELIEVRE C. (1992). — **Histoire des institutions scolaires**, Paris, Nathan.
- LELIEVRE F., LELIEVRE C. (1992). — **Histoire de la scolarisation des filles**, Paris, Nathan.
- LE WITA B. (1988). — **Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise**, Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'homme.
- MAC DERMOTT R.P. (1977). — **Kids make sens : An ethnographic account of the interactional management of Success and Failure in one First-Grade Classroom**, PHD Stanford University.
- MAC DERMOTT R.P. (1987). — The explanation of minority school failure again, **Anthropology and Education Quarterly**, 18.
- MANSION RIGAUD (1990). — **L'enfance au château**, Paris, Rivage.
- MEHAN H. (1979). — **Learning Lessons : Social organization in the classroom**, Cambridge, Harvard University Press.
- MEHAN H. (1980). — The competent student, **Anthropology and Education Quarterly**, XI, 3.
- MINGAT A. (1991). — Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école, **Revue Française de Pédagogie**, n° 95.
- MOLINARI J.P. (1992). — **Les étudiants**, Paris, Ed. ouvrières.
- MOLLO S. (1975). — **Les muets parlent aux sourds**, Paris, Casterman.
- MONTANDON C., PERRENOUD P., éd. (1988). — **Entre parents et enseignants un dialogue impossible ?**, Berne, Peter Lang.
- MOSCONI N. (1981). — **La mixité dans l'enseignement secondaire**, Paris, PUF.
- OGBU J.U. (1974). — **The next generation. An ethnography of education in an urban Neighbourhood**, New York, Academic Press.
- OGBU J.U. (1985). — Anthropology of Education in **The International Encyclopedia of education** T. Husen & T.N. Postlethwaite, ed., London, Pergamon Press.
- OGBU J.U. (1993). — Les Frontières culturelles et les enfants de minorités, **Revue Française de Pédagogie**, n° 101.
- PASSERON J.C. (1986). — 1950-1980 L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap, in Verger J., **Histoire des universités en France**, Toulouse, Privat.
- PAYET J.P. (1993). — Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action territorialisée, **Revue Française de Pédagogie**, n° 101.
- PERRENOUD P. (1988). — **La fabrication de l'excellence scolaire**, Genève, Droz.

- PERRENOUD P., MONTANDON C. éd. (1988). — **Qui maîtrise l'école ? Politiques des institutions et Pratiques des acteurs**, Lausanne, Réalités sociales.
- PERRENOUD P. — **Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale ?** Genève, Droz.
- PINÇON M. & PINÇON-CHARLOT M., (1989). — **Dans les beaux quartiers**, Paris, Le Seuil.
- PLAISANCE E. Ed. (1985). — **L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**, Paris, éd. du CNRS.
- PLAISANCE E. (1989). — Échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation, *Psychologie Française*, n° 34-4.
- Population et enseignement** (1970). — INED, Paris, PUF.
- PROST A. (1981). — **L'école et la famille dans une société en mutation. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France**, Tome IV, Nouvelle librairie de France.
- PROST A. (1983). — **Les Lycéens et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle**, Paris, Ministère de l'éducation nationale.
- RAYOU P. (1992). — **Seconde, mode d'emploi**, Paris, Hachette.
- ROCHEX J.Y. (1992). — **Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire**, Thèse, Université Paris VIII.
- SINGLY F. DE (1989). — **Lire à 12 ans**, Paris, Nathan.
- SINGLY F. DE (1992). — **Les jeunes et la lecture**, Dossiers Education & Formation, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, n° 24, janv.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**, Paris, PUF.
- SIROTA R. (1992). — Sociologie de l'éducation, l'élève ou l'enfant, **Actes du séminaire Modes de Vie des enfants**, GDR Modes de vie ; CNRS IRESCO.
- SIROTA R. (1992). — « The movement of French Sociology of Education toward Ethnography and away from Approaches informed by Structural Functionalist Reproduction Theory », Key-note address, **13th Annual Ethnography in Education Research Forum**, à paraître dans Collection of the Center of Urban Ethnography, Graduate School of Education, University of Pennsylvania, 1992.
- SIROTA R. (1993). — **D'une sociologie de la reproduction à une sociologie des pratiques éducatives. Du métier d'élève au métier d'enfant, du laboratoire à la classe**. Habilitation à diriger de recherches. Université Paris V.
- SIROTA R., EIDELMAN (1988). — Autonomie et dépendance des pratiques culturelles enfantines en bibliothèque in Perrenoud P. Montandon C. éd. (1988) **Qui maîtrise l'école ? Politiques des institutions et Pratiques des acteurs**, Lausanne, Réalités sociales.
- Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches** (1990). — Paris, L'Harmattan/INRP.
- SPINDLER G. (1982). — **Doing the Ethnography of Schooling**.
- TERRAIL J.P. (1984). — De quelques histoires de transfuges, *Cahier du LASA*, n° 2, 1984.
- TERRAIL J.P. (1993). — Réussite scolaire : la mobilisation des filles, *Sociologies contemporaines*.
- TESTANIÈRE J. (1967). — Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré, *Revue Française de Sociologie*, VII.
- THEVENOT L. (1990). — La politique des statistiques : Les enquêtes de mobilité sociale, *Les Annales*, n° 6, Déc. 1990.
- VAN HAECHT A. (1990). — **L'école à l'épreuve de la sociologie**, Bruxelles, De Boeck Edition Universitaire.
- VAN HAECHT A. & BAUGARD D. (1993). — Autour du décrochage scolaire : du savoir local au savoir global. Naissance, vie et mort d'une recherche financée par le ministère de l'éducation, in Henriot-Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R., **Les transformations du système éducatif, Acteurs et politiques**, Paris, L'Harmattan.
- VASQUEZ A. (1980). — Le temps social : enfants étrangers à l'école française, *Enfance*, 3.
- VASQUEZ A. (1993). — Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française, *Revue Française de Pédagogie*, n° 101.
- VERRET (1975). — **Le temps des études**, Librairie champion.
- VINCENT G. (1974). — **Le peuple lycéen**, Paris, Gallimard.
- WILLIS P. (1977). — **Learning to labour ; How Working Class Lads get Working Class Jobs**, Farnborough, England, Saxon House.
- WILLIS P. (1978). — L'école des ouvriers, **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, n° 24.
- WOODS P. (1980). — **Pupils Strategies**, London, Croom Helm.
- WOODS P. (1983). — **Sociology and the Shool : An interactionist Viewpoint**, London, Routledge and Kegan Paul.
- WOODS P. (1990). — **L'ethnographie de l'école**, Paris, Colin.
- XAVIER DE BRITO A. (1991). — **Construction de l'espace de formation brésilien et études à l'étranger. Stratégies et « carrières morales » des étudiants brésiliens dans l'université française. 1960-1986**. Thèse, Université de Paris V.
- ZAIDMANN C. (1989). — **Les femmes en reprise d'études à l'université. Itinéraires sociaux de formation et recherche d'identité**, Paris, Rapport ATP, CNRS.
- ZÉROULOU Z. (1988). — La réussite scolaire des enfants d'immigrés, *Revue Française de Sociologie*, XXIX.
- ZIROTTI J.P. (1991). — Jeunes maghrébins : un groupe sociologiquement pertinent ? Marseille, *Cahiers du CERCOR*, n° 6, La Socialisation de la jeunesse, juin 1991.

# NOTES CRITIQUES

DEROUE (Jean-Louis). — **École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** — Paris : Métailié, 1992. — 297 p.

## NOTE DE LA RÉDACTION

Le renouvellement actuel des perspectives sociologiques sur l'école en France doit beaucoup aux apports de Jean-Louis Derouet.

Son ouvrage *École et Justice* propose un point de vue original sur l'évolution récente du système éducatif en France et sur les enjeux des politiques éducatives actuelles. Il aide à mieux comprendre les problèmes qui se posent à l'intérieur des établissements d'enseignement et les stratégies qui s'y déploient. L'importance de cet ouvrage nous a paru justifier ce double compte rendu.

Jean-Louis Derouet, comme les lecteurs de la Revue Française de Pédagogie le savent bien, puisque c'est dans le cadre de cette revue que ce chercheur, directeur du groupe d'études sociologiques de l'Institut national de recherche pédagogique, a publié un certain nombre de textes de grande importance, fournit à la sociologie de l'éducation un apport original et essentiel : dans les interprétations qu'il donne de l'évolution de notre système éducatif, dans le modèle d'analyse du fonctionnement de l'établissement scolaire qu'il propose et dans l'élargissement méthodologique que présente la « sociologie cognitive » qu'il illustre par ses travaux. Sociologie qui étudie les catégories à partir desquelles les acteurs interprètent une situation et mettent en ordre la réalité.

L'ouvrage *École et Justice*, publication remaniée de la thèse de l'auteur, nous offre, dans un texte où les développements théoriques sont illustrés, rendus sensibles par les matériaux concrets : témoignages d'acteurs, projets d'établissement, une interprétation politique des phénomènes éducatifs, dans une double approche, historique et organisationnelle.

La perspective historique rend compte de l'évolution de l'École en France durant ces trente dernières

années, par la succession en « tuilage » — les phénomènes se suivent mais se recouvrent partiellement — de trois mouvements.

Le premier est la fin de l'ordre traditionnel dans lequel l'école étant « affaire d'État », devait être juste et, pour ce faire, s'était organisée autour d'un idéal — l'égalité des chances — et un dispositif — l'école unique —.

Cette école s'est, à partir de la fin des années soixante, délitée, car elle a été soumise à l'épreuve de « l'explosion scolaire », qui a confronté l'idéal à la réalité, par l'accès de plus en plus large à l'enseignement post-obligatoire d'enfants de classes populaires qui tenteront de faire valoir ces chances qu'on dit égales pour tous.

Débute alors le travail de la culture critique, essentiellement dénonciation politique avec Bourdieu, Passeron, Baudelot, Estabiet, mais aussi s'appuyant sur d'autres références : celles du monde de l'enfance et de ses besoins et celle, illustrée par Illich, du rôle de l'État dans la mise en œuvre de la fonction éducative.

Au début des années quatre-vingt (c'est en 1982 avec le colloque de Souillac et le rapport Soubré qu'apparaît pour la première fois la notion de projet d'établissement) s'affirme le troisième mouvement dans lequel nous sommes encore installés. C'est celui où l'École est entrée « dans un univers à plusieurs principes, où il faut en permanence gérer des incertitudes et arbitrer entre des références contradictoires ». Comme, selon l'auteur, le compromis entre les différents principes — car il y a plusieurs façons d'être juste, comme d'être efficace — ne peut plus se faire à l'échelon national — l'affaire du foulard islamique est en la matière exemplaire — c'est le renvoi au local qui permet d'établir ces compromis. C'est la signification de la décentralisation, c'est celle du projet d'établissement « qui jette les bases d'un compromis qui suspend le débat en tenant compte des spécificités locales ». C'est même, plus largement, le sens de la loi d'Orientatation de 1989 qui « propose une recomposition de l'accord en éducation qui part des personnes et de leur capacité à contracter avec l'institution scolaire ».

Cette mise en ordre du monde social, qui s'exerce au niveau macropolitique par l'interprétation que l'on donne des principes justifiant l'existence et l'activité de l'École, se manifeste, au niveau de l'organisation, par l'accord qui nécessairement doit se faire entre les différents acteurs, sur une conception partagée du « bien commun local », pour que tiennent ensemble ces ressources hétérogènes dont la mobilisation constitue l'établissement scolaire.

Appliquant au monde scolaire certaines des catégories proposées par L. Boltanski et L. Thévenot (*Les économies de la grandeur*, PUF, 1987) pour rendre compte des principes fondateurs, constitutifs de toute cité politique, Jean-Louis Derouet voit principalement trois modèles organisés autour de principes stables et cohérents, auxquels peut être référé le fonctionnement de l'établissement.

Le modèle « **civique** », modèle de l'intérêt général à partir duquel est défini le service public ; le modèle « **domestique** » selon lequel l'établissement doit être une communauté fondée sur le lien de personne à personne et d'enracinement dans le local ; et le modèle « **industriel** » ayant comme principe légitimant, l'exigence de rendement, d'efficacité.

Le très grand intérêt de la démarche d'analyse théorisée et mise en œuvre par Jean-Louis Derouet, est de rappeler aux observateurs du monde scolaire et à ses acteurs, que les situations par lesquelles il s'incarne ne vont pas de soi. Que, malgré leur routinisation, le fait qu'on y participe sans s'interroger sur leur logique de construction, ces situations reposent sur un accord qui permet aux individus de vivre et de travailler ensemble.

Cette prise en compte de la capacité interprétative des acteurs, du sens qu'ils donnent au réel dans lequel ils sont impliqués est primordiale pour comprendre et expliquer ce qui se passe actuellement dans le champ scolaire. En effet, compte tenu de la décentralisation, de la diversification de la demande éducative entraînant la mise en avant de principes de légitimation différents, de la nécessité organisationnelle de mettre les professionnels en connexion, de tendre à faire de l'établissement une organisation intégrée, la capacité interprétative des acteurs est fortement sollicitée, puisqu'ils sont tenus à faire des choix et, entrant en correspondance avec les autres, confrontés à l'exigence d'opérer des équivalences, d'arriver à un accord sur la définition du bien commun.

Mais une entreprise aussi ambitieuse que cette « totalisation identitaire » qu'opère l'auteur, ce sens donné au particulier par une montée en généralité ne peut

pas, par son ampleur, ne pas susciter de réserves. Nous en évoquerons brièvement trois, de nature différente.

La première est d'ordre **explicatif**. Il est certain que l'école traditionnelle, celle qui entre en crise dans les années soixante, était un tout organisé par un principe commun qui faisait que les éléments hétéroclites constituant l'univers scolaire, tenaient ensemble. Il y avait une « bonne forme qui organisait aussi bien une définition des savoirs que l'architecture scolaire, aussi bien les relations quotidiennes entre les professeurs et les élèves que la gestion nationale du système éducatif ». Mais cette bonne forme était-elle, comme l'affirme l'auteur, l'idéal d'égalité des chances ? Cela nous paraît très contestable. On sait très bien que pour les fondateurs de l'École de la République, celle-ci n'avait pas pour mission première de promouvoir la mobilité sociale mais l'intégration et que, même si l'idéal de l'égalité des chances a donné lieu à un discours public après la Première Guerre Mondiale et surtout, au lendemain de la seconde, a dominé le débat social sur l'École jusqu'au début des années soixante-dix, cet idéal ne s'est pas traduit en principe organisateur. Le principe de mise en forme de l'école traditionnelle qui construit une série d'équivalences, nous semble plutôt être le principe d'autorité promulguant la soumission de l'enfant à l'adulte, de l'usager à l'institution.

La sociologie cognitive que l'auteur met en œuvre, sociologie qui se donne pour objet d'identifier les catégories cognitives par lesquelles s'exerce le travail interprétatif des acteurs, soulève un problème **épistémologique** fondamental qui est celui du statut des représentations dans l'explication de la genèse du réel social. Est-ce que les représentations, voire même les valeurs, ne font que refléter, qu'accompagner le réel avec une capacité limitée d'inférence en boucle, ou comme le pense l'auteur, jouent-elles à l'égard de ce réel le rôle de paradigme organisationnel : « bonne forme », « boîte noire », qui permettent d'intégrer des réalités différentes en les mettant en forme ?

On peut toujours dégager le principe de justice qui sous-tend une situation, est-ce que cela suffit à rendre compte des logiques d'action que cette situation génère ?

C'est d'un point de vue **instrumental** que nous formulerons une troisième réserve. Le modèle théorique proposé ne semble pas apte à s'appliquer aux élèves qui restent en dehors du champ d'analyse. Dans cette cité éducative qui nous est dépeinte sous ses divers modes d'incarnation, ils sont les grands absents, ou plutôt n'apparaissent qu'en creux, qu'en tant qu'objet



de pratiques définies en dehors d'eux. Ce sont des citoyens de second ordre qui, même si dans un exemple cité on constate que les pratiques professionnelles de l'enseignant concerné résultent d'un compromis avec les élèves, n'ont pas statut d'acteur, n'interviennent pas dans les interactions qui produisent le social.

Robert Ballion

Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CADIS)  
EHESS — CNRS

Les travaux de Jean-Louis Derouet et de son Groupe d'études sociologiques ont contribué fortement dans la période récente au renouvellement de la sociologie de l'éducation en France. La parution d'*École et justice* constitue de ce point de vue une étape très utile, parce qu'elle confère à ces travaux davantage de visibilité et une possibilité accrue de mise en forme théorique. La littérature sociologique récente sur l'éducation compte peu d'ouvrages aussi profondément originaux que celui-ci. Les pistes ouvertes par Jean-Louis Derouet, les questions qu'il pose, les approches conceptuelles qu'il utilise (qui renvoient en partie à certains travaux de Luc Boltanski) conduisent vers des régions, vers des aspects du monde scolaire qui étaient restés jusqu'à présent presque inexplorés. Ce qui frappe en particulier dans cette analyse, c'est l'importance accordée aux phénomènes de changement, à tout ce qui fait rupture, à tout de qui sépare les années quatre-vingt des décennies antérieures, c'est la capacité de s'arracher aux descriptions convenues et aux interprétations habituelles, c'est enfin la conjonction entre la richesse et la finesse des observations effectuées et des données recueillies « sur le terrain » et la hardiesse toute philosophique du cadre intellectuel dans lequel celles-ci s'inscrivent.

La réflexion de Jean-Louis Derouet s'organise tout d'abord à partir d'une approche historique, une analyse de l'évolution du système éducatif et du débat public sur l'éducation en France depuis les années soixante. Une périodisation est proposée, bien qu'on n'ait pas à faire à une chronologie linéaire et unidimensionnelle. Schématiquement, on pourrait dire qu'avant 1968 le monde scolaire se trouvait organisé, mobilisé et « justifié » à partir du principe de l'égalité des chances, un principe formulé de façon explicite dès les années vingt par les « Compagnons de l'Université nouvelle » et qui va inspirer la dynamique des revendications « démocratiques » et des réformes rationalisa-

trices et unificatrices depuis le Front Populaire jusqu'à la mise en place du collège unique par la loi Haby de 1975. Cette « bonne forme », qui met en cohérence des aspects aussi divers que la définition des savoirs enseignables, l'architecture scolaire ou la relation quotidienne entre professeurs et élèves va de pair avec une conception et une gestion très « jacobines » de l'école. C'est alors en effet l'État centralisé qui doit disposer du pouvoir de contrôle sur les programmes, la pédagogie, les procédures d'évaluation et de sélection, le découpage de la carte scolaire, le recrutement et les carrières des personnels, la distribution des ressources. Cette « bonne forme » constitue en même temps une « boîte noire », quelque chose qui fonctionne sans qu'on ait besoin de l'ouvrir, un ensemble d'évidences sur lesquelles les acteurs sont tacitement d'accord.

Selon Jean-Louis Derouet, les choses changent à partir du milieu des années soixante avec l'apparition d'une « culture critique » qui ébranle le système éducatif dans son fondement même. Avec *Les Héritiers* (1964) et le développement de la sociologie de la reproduction, l'idéologie de l'égalité des chances subit une mise à l'épreuve dévastatrice, tandis que les contestataires de 1968 utilisent les armes de la suspicion et de la dérision contre la culture académique. Dans ce contexte de remise en question radicale, d'autres références peuvent émerger, d'autres exigences, d'autres principes d'organisation et de justification, capables de concurrencer ou de remplacer celui de l'égalité des chances, tels que par exemple l'idée communautaire, ou le principe du respect de l'enfant, ou la recherche du rendement, ou encore l'idée de l'éducation comme bien marchand. De sorte que, sortis de cette période « critique » depuis la fin des années soixante-dix et voués à la nécessité d'« enseigner quand même », nous nous trouvons aujourd'hui dans « un univers à justification multiple », un univers dans lequel il n'existe plus de principe unique ou hégémonique capable de fonder un accord sur le fonctionnement des institutions d'enseignement. Le système ne peut plus fonctionner qu'à partir de « compromis locaux » entre divers principes, divers modèles de justification. C'est pourquoi les années quatre-vingt le voient se reconstruire sur la base d'une décentralisation des pouvoirs de décision, d'une reconnaissance des spécificités locales, d'une plus grande autonomie reconnue aux établissements et même d'une acceptation au moins partielle de la logique du marché, alors même que l'idéologie socialiste est censée inspirer les politiques gouvernementales. Faut-il considérer cette nouvelle phase, où les acteurs doivent trouver localement des techniques de réaccord dans un contexte d'incertitude sur les buts généraux de l'éducation,

comme celle d'un « retour de la philosophie politique et morale » ? On admettra au moins que l'éclipse de l'idéal de l'égalité des chances oblige à poser en termes nouveaux la question du lien entre le particulier et le général, le local et le national, l'opportun et le légitime, l'utile et le juste. Les acteurs doivent mettre en œuvre de nouvelles compétences pour s'orienter dans ces débats, et c'est l'analyse de telles compétences qui constitue sans doute l'apport le plus original du livre.

Selon Jean-Louis Derouet, les arguments échangés dans la période 1960-1990 et les principes auxquels ils réfèrent correspondent à « des traditions historiques qui ont sédimenté en un sens ordinaire de ce qu'il est juste et bon de faire en éducation » (p 81). Ce « sens ordinaire » paraît s'organiser autour de quelques grands modèles qui ont valeur de « types idéaux » et constituent autant de philosophies de l'école possibles, repérables dans un certain nombre de textes « canoniques ». La démarche d'analyse proposée ici s'inspire bien évidemment de celle mise en œuvre par Boltanski et Thévenot dans leur travail sur « les économies de la grandeur » (*De la justification*, Gallimard, 1991). Les types de cités politiques identifiés par ces auteurs se retrouvent dans les modèles présentés par Jean-Louis Derouet. Le « modèle de l'intérêt général », qui sous-tend l'idée républicaine de l'école, considère avant tout celle-ci comme un « service public » qui, ayant pour fonction de transmettre à tous sans discrimination les savoirs les plus fondamentaux et les plus généraux, trouve sa justification dans un principe d'équité et d'universalité impersonnelle, celui même qui sous-tend la « cité civique » chez Boltanski et Thévenot. A cet idéal de « désingularisation » que véhicule la morale du service public s'oppose depuis longtemps l'idéal de personnalisation, de plénitude affective et d'engagement coopératif concret qui est celui du « modèle communautaire » cher aux Anglo-Saxons et à certains mouvements pédagogiques français, que l'auteur distingue cependant du « modèle de la créativité » de la même façon que Boltanski et Thévenot distinguent la « cité domestique » de la « cité inspirée ». Aujourd'hui, deux autres modèles « montent en puissance » dans le monde scolaire : d'une part le modèle de l'efficacité, issu de la « cité industrielle », et qui se traduit en particulier dans une exigence croissante d'évaluation des performances (des élèves, des enseignants, des établissements), d'autre part le modèle marchand, qui se traduit dans les nouvelles attitudes « consuméristes » des familles, la mise en concurrence explicite ou implicite des établissements, la revendication de libre choix des « usagers ».

Bien sûr il s'agit là d'une typologie idéale, aucun

modèle ne se réalisant jamais à l'état pur. Dans la réalité c'est une dynamique complexe qui s'observe, dans laquelle deux mouvements symétriques et complémentaires sont sans cesse à l'œuvre, d'une part de confrontation polémique (chaque modèle est contesté au nom de chacun des autres et fournit à son tour des arguments pour les contester, comme on le voit bien sûr dans nombre de débats actuels), d'autre part de recherche du compromis, comme par exemple lorsqu'il s'agit de concilier, ou du moins de faire coexister, un principe d'égalité des chances inconditionnelle et une exigence « différentialiste » d'efficacité de l'enseignement.

Mis à l'épreuve du « débat critique » depuis trente ans, le monde scolaire doit pourtant bien continuer à « tenir debout ». Dans la deuxième partie de son livre, Jean-Louis Derouet fournit de très fines descriptions qui permettent de mieux comprendre comment les choses peuvent se maintenir, à quelles conditions et à quel prix. Car si l'amour semble un ressort improbable ou combien marginal, on ne peut pas dire non plus que la violence triomphe partout. En fait des compromis, des « montages composites » s'échafaudent un peu partout et se cristallisent en dispositifs plus ou moins durables qui fonctionnent comme des agents de pacification (ce que l'auteur nomme « la paix des objets »). Il s'agit en effet de « construire des situations qui tiennent », d'« agencer des personnes et des objets, éventuellement assez hétéroclites, mais en les référant à une définition du bien commun qui justifie qu'ils aillent ensemble, et qui établit des règles qui vont justifier leurs rapports » (p 177). Ainsi se construit l'heure de cours, par un bricolage hasardeux et parfois acrobatique, comme le montrent les rapports d'heures de cours que présente Jean-Louis Derouet (un cours qui se passe bien, un qui « finit mal », et un où la « mise en forme » dérape mais où le professeur « rattrape la situation » grâce à des réajustements habiles). Il s'agit aussi de « construire des identités qui tiennent », de maintenir la consistance de la personne à travers les situations multiples par lesquelles elle se trouve sollicitée (et là aussi les analyses de cas que développe l'auteur sont d'une grande finesse). Il s'agit enfin de « construire des établissements qui tiennent » dans un univers où coexistent des principes de justification normalement incompatibles. Cette exigence est particulièrement cruciale depuis que les établissements scolaires ont cessé d'être de simples unités administratives pour devenir des centres de décision. Jean-Louis Derouet montre bien, dans ses derniers chapitres, que, par delà les évolutions intellectuelles et les impulsions institutionnelles qui tendent à faire de l'établissement « une petite cité politique locale », l'engagement prati-

que des personnes pèse de façon tout à fait décisive sur le devenir de ces « montages composites ».

Une approche d'une telle richesse et d'une telle originalité appelle bien sûr beaucoup de questions. On peut se demander par exemple si l'égalité des chances a vraiment jamais constitué cette « bonne forme », ce principe unique ou hégémonique d'organisation et de justification que décrit Jean-Louis Derouet. On sait que l'enseignement secondaire a été préoccupé longtemps davantage par la reproduction des élites et la transmission de l'héritage culturel humaniste et l'enseignement primaire par le souci de donner au peuple une instruction de base et de contribuer à l'unification de l'espace national que par la question de l'égalité. Et même dans la période plus récente de rationalisation et d'unification de l'appareil scolaire, l'idéal de l'égalité des chances ne s'est-il pas trouvé toujours en concurrence avec d'autres fins proclamées, telles que le progrès techno-économique ou l'épanouissement des individus ? Réciproquement, peut-on considérer que cet idéal a subi dans la période récente une éclipse radicale ? Ne demeure-t-il pas aux yeux de beaucoup, même s'il a perdu de sa puissance et doit composer avec d'autres « grandeurs », un critère essentiel d'évaluation des politiques éducatives, un principe fondamental de construction des logiques argumentatives et des logiques d'action dans le champ scolaire ? De ce point de vue, on peut aussi se demander si les différents modèles identifiés par Jean-Louis Derouet peuvent être mis sur le même plan, si du point de vue de l'école toutes les « cités » se valent, si à la racine même du projet de scolarisation de la jeunesse, quelles que soient les circonstances politiques, les évolutions historiques, les adaptations « marchandes » et les modulations locales, il n'y a pas l'idée d'une « cité savante », différente de la « cité civique » et de la « cité du renom » de Boltanski (même si elle partage certains traits communs avec elles), une cité qui se définirait tout d'abord et principalement par l'amour du savoir et le sentiment que le savoir grandit en chacun lorsqu'il est partagé par tous. N'existe-t-il pas dans la littérature de beaux « textes canoniques » qui décrivent aussi cette cité-là, cette communauté universelle de l'intelligence, cette « république des esprits », cette Jérusalem de la raison ? Oui, dans les situations scolaires concrètes comme dans toutes les circonstances de la vie, nous passons des compromis, nous construisons des montages composites, nous concluons des arrangements. C'est le très grand mérite du travail patient et savant de Jean-Louis Derouet de nous faire accéder à une intelligence nouvelle de nos stratégies et de nos compétences ordinaires. Mais qu'en est-il, au fond, dans tout cela, de la justice, de la justice en tant qu'elle se distingue du travail de justification ? « Au

plan politique, l'objectif principal est aujourd'hui de garder l'école dans l'espace de la justice et de l'intérêt général », écrit Jean-Louis Derouet (p. 281), qui précise : « Si l'école peut effectivement être plus juste, c'est en étant d'abord l'école » (ibid.). Ces remarques nous font bien sûr sortir du relativisme descriptif de la sociologie. A l'école, la valeur justice est centrale, elle a un statut fondateur. Mais la justice de l'école entretient un rapport intime avec le savoir et avec l'amour de la vérité. Beau sujet pour une méditation à poursuivre sur les économies de la grandeur scolaire.

Jean-Claude Forquin  
INRP

**BIREAUD (Annie). — Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur.** — Paris : Éditions d'Organisation, 1990. — 234 p.

Parce qu'il est le lieu de formation des élites, et qu'il est considéré comme l'instance suprême de classement social, on s'est jusqu'à présent relativement peu interrogé sur les pratiques et les méthodes pédagogiques de l'enseignement supérieur. Il y a pourtant une spécificité des questions pédagogiques et didactiques dans l'enseignement supérieur, ne serait-ce que parce qu'il s'adresse à un public « scolaire » particulier. On ne soulignera jamais assez, en effet, que l'enseignement supérieur est simultanément, d'une part un enseignement pour adultes, d'autre part un enseignement qu'on suit volontairement, enfin un enseignement terminal qui, à la différence des systèmes qui le précèdent, ne prépare pas l'accès à un autre système d'enseignement mais au contraire débouche, ou en tout cas est censé le faire, sur la vie professionnelle.

C'est le mérite et l'intérêt de l'ouvrage d'Annie Bireaud que d'attirer notre attention sur ces problèmes, au moment où s'accroît considérablement, depuis quelques années, la demande sociale d'enseignement supérieur et où persistent parallèlement de très nombreux échecs. Si en effet l'intérêt social vers les enjeux que représente l'enseignement supérieur s'est accru, les questions pédagogiques, selon l'auteur, demeurent peu abordées, sauf par quelques universitaires isolés qui réfléchissent sur leurs pratiques pédagogiques et, éventuellement, les modifient.

L'ouvrage comporte quatre parties.

La première partie examine dans quelles conditions est née la réflexion pédagogique dans l'enseignement

supérieur : changements de ses missions, de son public, de ses structures, en particulier pour les Universités, mais aussi persistance d'un taux d'échec élevé dans les premiers cycles. S'ajoutent à ces différents facteurs la répugnance traditionnelle des universitaires à s'interroger sur les modes de transmission des connaissances, leur incompréhension des temps d'apprentissage qu'ils ne prennent en compte que s'ils tendent vers davantage d'efficacité, ou encore le faible crédit que les universitaires accordent aux capacités d'intuition des étudiants.

La deuxième partie décrit les nouvelles pratiques pédagogiques qui se sont développées dans l'enseignement supérieur, souvent portées par ce que l'auteur appelle des « enseignants novateurs ». Elle présente pour l'essentiel les différentes formes d'aide qui ont pu être apportées aux étudiants dans leur travail personnel, d'une part, et l'utilisation de nouveaux moyens pédagogiques et de nouvelles ressources, d'autre part. A. Bireaud expose plusieurs expériences qui ont pu être menées dans différentes Universités ou Grandes Écoles, qui ont avant tout pour objectif de réduire les échecs et les abandons et qui conduisent généralement les étudiants à mieux maîtriser leur destin parce qu'ils augmentent leur autonomie. Enfin, l'auteur évoque les pratiques pédagogiques nouvelles qu'engendrent les filières professionnalisées, en particulier l'enseignement par alternance dont le caractère ambigu est bien mis en évidence, ou encore le problème de la reconnaissance des acquis, professionnels notamment, qui a désormais cours dans l'enseignement supérieur.

La question est évidemment de savoir si le développement de ces nouvelles pratiques engendrent l'apparition de nouveaux modèles pédagogiques. Selon l'auteur, l'apparition, par exemple, de la pédagogie par objectifs ou celle, plus récente, de la pédagogie du projet ne suffit pas pour qu'on puisse parler de modèles nouveaux. Toutefois, leur émergence dans des secteurs traditionnels en crise comme les premiers cycles universitaires ou dans des secteurs nouveaux de la diffusion du savoir comme la formation continue permet d'envisager, selon A. Bireaud, des « pistes de rénovation ».

La dernière partie expose les stratégies de changement des enseignants engagés dans de nouvelles pratiques pédagogiques, ainsi qu'un certain nombre d'innovations dont l'auteur fait un bilan critique.

Au total, quand on referme cet ouvrage qui contient de nombreuses références, on ne peut que déplorer, avec l'auteur, que l'enseignement supérieur se trouve aujourd'hui, sur le plan pédagogique, dans une situa-

tion identique à celle que l'enseignement secondaire connaissait au début des années 1960. Pour les étudiants, la question aujourd'hui n'est pas tant d'entrer dans l'enseignement supérieur que d'y rester, tant les codes qui leur sont nécessaires pour survivre sont dissimulés, aux yeux du plus grand nombre, dans les pratiques pédagogiques quotidiennes et « ordinaires » d'une majorité de leurs enseignants.

Alain Coulon  
Université Paris VIII

**CHOSSON (Jean-François). — Pratiques de l'Entraînement mental. — Paris : Armand Colin, 1991.**

L'intérêt de cet ouvrage est double. Il éclaire d'une part des aspects de l'histoire de l'éducation des adultes en France en fonction des approches et des méthodes pédagogiques. D'autre part, et c'est là sa contribution la plus importante, il apporte des éléments pour approfondir la connaissance de l'Entraînement mental, face au foisonnement de méthodes proposées aux praticiens de l'éducation d'adultes.

L'Entraînement mental a contribué au développement du mouvement d'Éducation Populaire en France depuis la Libération. Il est un des produits de cette période où la volonté de construire une société plus juste s'est exprimée dans différents domaines. Le champ de la culture et les modalités d'accès ont été au cœur des préoccupations des militants qui les ont traduites aussi bien dans le développement et la création de structures d'action (CEMEA, FFMJC, Peuple et Culture, etc.) que dans une méthodologie fondatrice de différentes démarches (cercles de lecture, fiches de lecture).

Produit de la rencontre des manuels et des intellectuels, elle a aidé des générations de militants à analyser la réalité et à agir pour l'améliorer ; une action dont le point de départ était l'observation sur des faits de la vie quotidienne, pour remonter jusqu'aux principes explicatifs, et revenir à une action fondée sur des valeurs. Faciliter l'accès à la culture a été un défi d'autant plus important qu'en 1945 la scolarisation, dans le secondaire et supérieur, n'avait pas atteint encore des taux satisfaisants.

Le manifeste de Peuple et Culture de 1945 dessine le cadre et annonce l'ambition : « Ce n'est ni la lecture du journal ni la fréquentation du cinéma qui peuvent donner à l'esprit du travailleur la musculature

mentale nécessaire pour parcourir et explorer les régions de la connaissance qui lui sont jusqu'ici restées inconnues. Sans faire renaître la rhétorique ou la scolastique, sans rabâcher la traditionnelle classe de français, il nous faut mettre à l'épreuve un véritable entraînement mental, approprié à l'esprit du travailleur. » Un de ses créateurs écrit : « La culture doit partir de la vie pour retourner à la vie. Aussi les aspects pratique, scientifique, philosophique, littéraire, artistique de la vie doivent apparaître tour à tour comme autant de fenêtres qui s'ouvrent sur une culture militante tendue vers une transformation du monde » (J. Dumazedier).

Fidèle à la méthode, l'auteur part de l'action. D'où son interrogation : « In saisissable par les assises théoriques, ou plutôt disposant de différents champs de référence en fonction de cultures professionnelles et de situations fort variées, la méthode d'Entraînement mental serait-elle plus facilement caractérisable par ses pratiques ? C'est le pari qui a été tenté en rédigeant cet ouvrage ».

## Les moyens mis en œuvre

### La méthodologie

L'auteur a obtenu 50 entretiens approfondis avec des formateurs utilisateurs de l'Entraînement mental. Les questions auxquelles l'auteur veut répondre : « Qu'en est-il de la méthode ? Est-elle toujours utilisée ? Quelle inventivité dans l'utilisation des opérations de représentation et de relation ? »

### Le contenu

Le cœur de l'ouvrage, ce sont les « Portraits de formateurs », dont on nous propose une typologie en sept catégories :

1. Le militant : celui qui veut changer le monde en fonction d'une idéologie nettement affirmée.
2. Le décideur utilise l'Entraînement mental pour négocier des consensus en fonction d'objectifs économiques ou sociaux très déterminés.
3. L'animateur contribue à clarifier la démarche d'un groupe social en aidant à hiérarchiser les problèmes et déterminer ses propres solutions.
4. Le rhétoricien, formateur des sessions courtes d'expression orale ou écrite.
5. Le conseiller de méthodes à l'intention des adultes en formation longue s'apparente au rhétoricien dans les formations courtes, mais en explicitant les théories de référence et en s'appuyant sur les disciplines des sciences sociales.

6. Le « savant » rédige un mémoire, des rapports, des études en conceptualisant une problématique.

7. L'enseignant formalise la démarche du groupe d'apprentissage en utilisant la pédagogie des représentations.

La description et l'analyse de chacune de ces sept catégories est riche de l'expérience vécue par l'auteur (acteur engagé dans l'éducation des adultes) et d'une réflexion poussée vers les références théoriques. En plus, on trouvera des applications de la méthode dans différents domaines et situations ainsi que des synthèses produites par des acteurs, parfois immédiatement utilisables.

Cette typologie est précédée par une présentation synthétique de la méthode, et par un rappel historique la situant dans le développement de l'éducation des adultes, et notamment dans le débat avec le courant non directif, faisant état de trois formalisations de l'Entraînement mental (1946, 1963-64 et 1975).

## Les réponses de l'auteur

« À l'arrivée, ce qui est dominant dans l'acte de formation, c'est le modèle, qui donnait un sens et une cohérence à la méthodologie et surtout la capacité de création en fonction des principaux déterminants de l'action, en l'occurrence les objectifs de l'organisation et surtout les attentes du public et les turbulences de l'environnement ». Il questionne :

— Est-ce que l'Entraînement mental est une pratique sans théorie ?

L'auteur cite quelques réponses négatives : « éthique sociale pratique », « la recherche de sens et signification », « instrument méthodologique au service de la lutte contre la division technique et sociale de l'activité humaine », produites par des praticiens de la méthode.

Par ailleurs, la réduction de la méthode à des outils et démarches précises, bien que nécessaire pour agir, porte en elle le danger de réduire sa richesse et limiter sa portée ; avec le risque aussi d'une utilisation segmentée (on fait pareil que les autres méthodes) et de la perte de l'unité du sujet (on développe des « capacités » dans l'abstrait), ainsi que négation du poids du contexte de la formation (dans quelle situation formet-on ? pour quel but ?)

L'Entraînement mental a été une création dans l'action pour répondre à un but précis : former les militants associatifs à l'autonomie intellectuelle. Ça a été une pratique sociale en réponse à un demandeur :

le mouvement social. D'autre part, la méthode exigeait un investissement personnel pour la maîtriser.

Actuellement, on constate, d'une part, l'affaiblissement du mouvement social ; d'autre part, il y a une prolifération de méthodes mises en concurrence sur le marché de la formation pour soutenir des actions visant des publics avec des difficultés d'apprentissage et des demandes croissantes d'individualisation de la formation.

La contradiction entre les conditions préalables à l'application de la méthode (participation volontaire, projet d'amélioration individuel et collectif, temps de maturation des apprentissages) et son utilisation dans le cadre concurrentiel dans lequel la formation d'adultes agit, qui pousse à une approche réductionniste de la méthode en termes d'outils et des techniques, n'est pas facile à résoudre.

### *Le quotidien comme source de connaissance*

La mine de savoirs venant du quotidien, appelés informels, est inépuisable dans la mesure où sa source est l'activité des individus et des groupes. L'Entraînement mental, dont le quotidien et la volonté de le changer sont le lieu d'application et le point de départ, est bien placé pour les faire émerger sans tomber dans un technocratie semblable au taylorisme quand le chronométrier repérait les façons de faire des salariés, les dépossédant de leurs tours de main. Le système-expert est une ressource nouvelle, qui met en forme les savoirs propres à l'action. Quelle sera son utilisation dans le champ de la production ? L'affaire dépasse l'aspect technique pour toucher la structuration même de l'organisation du travail.

### *Les rapports entre résultats de la recherche et pratiques sociales*

L'auteur, au sujet de la recherche sur l'Entraînement mental, plaide pour un travail en commun entre chercheurs et praticiens sur la base du respect de l'originalité de chacun, sans tomber dans les travers du savant « scientifique » et du pédagogue « naïf ». Il propose d'accepter comme une donnée le conflit, aussi bien à partir des conditions concrètes de travail de chacun des deux acteurs que des logiques qui les guident. On ne peut que souhaiter que cette démarche prenne corps pour sortir des impasses actuelles.

Abraham Pain

DEMAILLY (Lise). — **Le collège. Crise, mythes et métiers.** — Lille : Presses Universitaires de Lille, 1991. — 375 p.

Le besoin d'un ouvrage de synthèse sur le collège se fait cruellement sentir. Par un singulier retournement de la conjoncture, ce niveau qui a été au centre des débats sociaux, des projets des pédagogues et des réformes des politiques pendant une cinquantaine d'années, est tombé aux oubliettes vers le milieu des années quatre-vingt. L'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat a déplacé l'intérêt vers le lycée, puis vers le premier cycle de l'enseignement supérieur. D'autres questions ont émergé. La territorialisation des politiques d'éducation a posé le problème d'une renégociation des rapports entre le national et le régional. A partir de 1985, la question des savoirs et de la qualité de l'enseignement a débordé celle de la démocratisation. Le collège a alors été suspecté de préférer la socialisation à la préparation des futures élites. Il y avait sans doute eu quelque exagération dans la focalisation des intérêts sur le collège de la période antérieure : on a cru, en France, que l'école unique était le seul lieu de démocratisation des études, ce qui est sans doute faux. L'oubli est tout aussi injuste : les collèges continuent à vivre et à évoluer, les enseignants s'adaptent aux conditions nouvelles créées par l'hétérogénéité des classes, et il est dommage que ces changements restent invisibles. Il est vrai aussi que la diversité rend difficile la synthèse : le collège réel, en 1993, n'est ni celui qu'a voulu René Haby, ni celui qu'ont voulu Louis Legrand et Maurice Vergnaud, c'est une série de montages, très dépendants de l'adaptation aux situations. Existe-t-il encore une « ligne générale » qui permette de parler du collège comme d'un niveau du système éducatif ? Ou une série d'établissements, qui s'arrangent plus ou moins adroitement avec la conjoncture ? La question mériterait d'être au moins posée.

Il faut donc saluer le courage de Lise Demailly qui a, à la fin des années quatre-vingt, entrepris un travail d'habilitation sur ce sujet. Selon les règles du genre, ce travail reprend les résultats de recherches antérieures, ce qui lui permet une grande diversité d'approches : Lise Demailly avait été une des seules, dans les années soixante-dix, à tenter une sociologie du curriculum, avec une enquête sur l'enseignement du français. Elle tente de faire le lien entre les conclusions de cette enquête et d'autres recherches, portant sur des phénomènes plus organisationnels (la dynamique des ZEP, le « management participatif » en établissement) ou sur les effets de l'introduction de l'informatique. Sa synthèse est en outre guidée par l'intérêt qu'elle porte à la formation des enseignants.

Au travers de cette histoire, c'est essentiellement la renégociation d'une identité professionnelle qui retient son attention : apparaît-il, au bout de ces dix ans de changement, un modèle qui donnerait corps à une nouvelle profession enseignante ? Ses conclusions sont, sur ce plan, plutôt désenchantées. Si elle constate, comme tout le monde, la volonté d'introduire une rationalité instrumentale dans la pratique enseignante, elle montre bien la différence qui existe entre celle-ci et une véritable *professionnalisation*, sûre de sa compétence et de la pertinence de ses outils. Avec raison, elle attribue cette défaillance à l'absence de mythe, c'est-à-dire à la difficulté du groupe professionnel à fonder sa légitimité par une mission sociale et historique.

On peut regretter qu'elle n'ait pas poussé plus loin l'analyse sur cette question. Pourquoi cette absence de mythe ? Sans tomber dans des généralités excessives, sur la fin des « grands récits », il serait bien intéressant de savoir pourquoi ce projet d'école unique, qui a représenté pendant un demi siècle l'incarnation même du bon et du juste en éducation, a brusquement périclité vers le milieu des années quatre-vingt. Victime de la crise économique, dit-on, victime peut-être aussi de ses contradictions internes. Aussi nous semble-t-il que, pour comprendre la période 1975-1990, il faut la resituer dans une chronologie plus large. On sait que, depuis les années trente, la question de l'école unique oppose les tenants d'une tradition culturelle issue de l'enseignement primaire aux défenseurs des valeurs classiques de la culture secondaire. Les secondaires reprochaient aux primaires leur ignorance et craignaient que l'égalité de tous devant l'école unique n'aboutisse à un nivellement par le bas. Les primaires reprochaient aux secondaires d'être des élitistes attardés et d'ignorer les enfants. Entre ces deux références, le collège n'a jamais clairement choisi : comment le milieu professionnel pourrait-il se forger une identité dans ces conditions qui font que, quoique fassent les professeurs, ils sont toujours en défaut d'un côté ou d'un autre ? C'est aussi à partir de cette querelle que l'on peut lire le changement de cap de 1985. L'objectif des 80 % a redistribué les cartes entre les tenants de la tradition primaire et les partisans de la tradition secondaire. Quelles que soient leurs divergences par ailleurs, Haby et Legrand se situaient dans la perspective d'une scolarité qui s'arrête; pour le plus grand nombre des élèves, vers seize ans. Dans ce cas, il n'est pas illégitime de situer le collège dans le prolongement des objectifs de formation générale, qui sont ceux de l'école primaire. En particulier, sur la question sensible des savoirs, de remettre à plus tard la spécialisation disciplinaire. Au vu de l'objectif des 80 %, le collège devient une propédeutique au lycée.

Dans ces conditions, il doit en adopter le plus tôt possible les choix en matière de programmes et d'organisation de l'enseignement, et il disparaît un peu en tant que niveau spécifique.

On regrette aussi, dans ce livre, l'absence d'une étude sur le point de vue des élèves. Si le collège a échoué dans ses objectifs d'égalité des chances, si ses objectifs en matière de savoir restent flous et incertains l'identité des enseignants, il a néanmoins réussi une chose : constituer un espace social relativement peu différencié où se retrouvent tous les 11-15 ans. La nostalgie des élèves de seconde, confrontés aux différenciations entre sections qu'impose le lycée, témoigne de l'importance de ce phénomène. Peut-être le collège unique a-t-il sous cet aspect, moins échoué qu'on ne le croit.

Un livre important donc, et qui met à notre disposition une expérience de terrain très au fait des réalités actuelles. Tout n'est pas dit sur le collège, mais la connaissance d'un phénomène aussi hétérogène aurait demandé des méthodes d'investigation dont l'auteur ne disposait pas. Le mérite de Lise Demailly est de saisir un métier dans ses évolutions, et ses incertitudes et cela suffit pour recommander la lecture de son ouvrage.

Jean-Louis Derouet  
Groupe d'Études Sociologiques  
Institut National de Recherche Pédagogique  
Groupe de Sociologie Politique et Morale  
École des Hautes Études en Sciences Sociales

DURU-BELLAT (Marie) et HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès). — **Sociologie de l'école.** — Paris : Armand Colin, 1992. — 234 p. — (Collection U Sociologie).

Voilà longtemps que l'on attendait un livre comme celui-là. Alors que la sociologie de l'éducation est devenue en France un des domaines les plus féconds et les mieux reconnus de la recherche en sciences sociales et constitue un objet majeur d'enseignement dans un grand nombre d'universités et d'institutions de formation, il était tout de même paradoxal qu'aucun ouvrage de synthèse, aucune présentation d'ensemble du champ ne soit disponible en langue française. Si l'on excepte le « Que sais-je ? » de Cherkaoui et le livre d'Anne Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie* (De Boeck, 1990), excellent mais qui est davantage un ouvrage de réflexion et d'approfondisse-

ment théoriques qu'un ouvrage d'initiation. Au contraire l'ouvrage de Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten se veut une introduction, une présentation, un exposé essentiellement didactique, destiné à offrir dans des termes clairs et dans un volume ramassé une vue d'ensemble des principales approches, des principaux objets et des principaux résultats de la recherche sociologique contemporaine sur l'école.

Deux qualités complémentaires assurent la réussite de ce « coup d'essai », l'excellente lisibilité de l'ouvrage d'une part, la richesse et la solidité de l'information qu'il fournit au lecteur d'autre part. On admire que tant de choses puissent être présentées en si peu d'espace (à peine 200 pages) et avec une telle clarté. Le découpage formel de l'exposé est d'une grande régularité et permet un repérage aisé. L'écriture est sobre, classique, toujours limpide. Chaque chapitre est assorti d'une « orientation bibliographique » d'une dizaine de titres qui correspond à ce qu'on peut lire actuellement d'essentiel sur la question traitée. Mais pour ceux qui veulent en lire davantage les références mentionnées au fil de l'exposé sont d'une grande richesse, avec une insistance sur des contributions récentes et une part importante faite aux sources anglo-saxonnes. De sorte que la bibliographie rassemblée en fin d'ouvrage (qui s'étale sur 21 pages) constitue une source d'information actuellement sans équivalent. On peut regretter seulement, étant donnée cette richesse foisonnante des références, que l'index des notions fourni en fin d'ouvrage ne soit pas complété par un index des auteurs cités.

Les auteurs prennent bien soin de préciser qu'il s'agit ici d'une sociologie de l'école et non d'une sociologie de l'éducation. Aussi n'est-il pas question directement dans leur ouvrage ni des sociétés sans école, ni des formes non scolaires d'enseignement, d'apprentissage ou de formation, la famille, les pairs, les contextes de la vie professionnelle et sociale n'étant considérés ici que dans leur relation éventuelle à la scolarisation. A l'intérieur de ce domaine, des choix étaient cependant inévitables, dans les limites d'un ouvrage qui se veut avant tout d'initiation.

Une première question importante lorsqu'il s'agit de concevoir un ouvrage de présentation synthétique tel que celui-ci est sans doute celle de la place respective que l'on doit accorder aux aspects méthodologiques, aux thèmes et objets d'études propres au champ que l'on décrit, aux résultats empiriques obtenus, aux paradigmes théoriques. Dans le présent ouvrage, l'entrée se fait davantage par les thèmes et par les résultats de recherche que par les approches méthodologiques ou les théories. Le souci principal des auteurs est en effet

de faire ressortir la « positivité » des savoirs produits par la recherche sociologique sur l'école depuis plusieurs décennies et leur caractère au moins partiellement « cumulatif ». Sur chaque question abordée, un ensemble de travaux empiriques sont présentés ou évoqués, qui peuvent se rattacher à des perspectives théoriques diverses. Un chapitre est consacré cependant spécifiquement à « l'évolution des analyses théoriques sur l'école ». De façon très « classique », il s'organise autour des théories de la reproduction et de leurs critiques. Les conceptions fonctionnalistes sont présentées comme une variante de ces théories (« reproduction des valeurs communes » par opposition à « reproduction des rapports sociaux conflictuels »). Du côté des théories de l'acteur, une place privilégiée est faite au modèle de l'individualisme méthodologique. Ce chapitre conclut une première grande partie intitulée « L'école dans la société » et consacrée à des approches à dominante « macrosociologique » (centrées sur les flux et les structures). Dans la deuxième partie (« Contextes, acteurs et pratiques »), d'autres approches théoriques sont parfois évoquées, par exemple à l'occasion de travaux ethnographiques ou « interactionnistes » anglo-saxons, sans que cela donne lieu cependant à une nouvelle mise en perspective théorique explicite. En fait on peut considérer le plan suivi par les auteurs comme porteur d'une signification ou d'une prise de position théoriques, puisqu'il opère un passage d'une approche en termes de structures à une approche en termes de pratiques, un découpage didactique qui correspond sans doute en partie, comme le soulignent les auteurs dans leur introduction, à une scansion chronologique, au moins dans le contexte de la sociologie française récente.

Une autre question importante est celle du degré d'ouverture internationale que peut ou doit comporter un ouvrage de synthèse sur la sociologie de l'école publié aujourd'hui en France à destination d'un grand public non étroitement spécialisé. On ne s'étonnera pas que les références à des données françaises ou à des travaux francophones soient ici largement majoritaires, mais on appréciera aussi l'utilisation faite par les auteurs de nombreux travaux récents de langue anglaise, surtout dans la deuxième partie, et la présentation toujours très claire qui en est faite.

Un ouvrage de présentation didactique d'un domaine se veut nécessairement « objectif » et « équilibré », et celui-ci l'est indéniablement. Mais les meilleurs passages ne sont-ils pas aussi ceux où les auteurs peuvent investir la culture la plus personnelle, ceux qui font le plus directement écho à leurs propres travaux et à leurs propres perspectives de recherche ? Dans un livre sur la sociologie de l'école, il y a



forcément des chapitres « attendus », des développements indispensables, des références inévitables. C'est ainsi qu'on ne peut pas ne pas évoquer par exemple l'évolution récente des structures scolaires et des politiques éducatives, les inégalités dans les performances et les carrières, la question de la démocratisation de l'accès aux études, les rapports entre certifications scolaires, emplois et positions sociales, la relation entre scolarisation et mobilité sociale, ou encore les stratégies éducatives des familles, le fonctionnement des établissements scolaires ou l'évolution de la profession enseignante. Tous ces points sont excellemment traités ici. Mais on remarque aussi la présence de certains apports qu'on peut considérer comme plus originaux ou moins « prévisibles », comme par exemple le chapitre sur « l'école entre l'espace local et l'espace national » ou celui consacré à « la diversité de l'offre de formation » selon les établissements et différents aspects du contexte géographique, institutionnel ou pédagogique de l'enseignement.

En somme, si *Sociologie de l'école* constitue un reflet très suggestif, très significatif, à la fois riche et d'une grande « lisibilité », de l'état actuel de la réflexion et de la recherche sociologiques sur l'école, il s'agit d'un reflet hautement élaboré, fortement « construit », et qui peut nous instruire et nous intéresser dans la mesure même où s'y manifeste un véritable travail de pensée. C'est pourquoi cet ouvrage trouvera sans aucun doute une large audience.

Jean-Claude Forquin  
INRP

**GATEAUX-MENNECIER J. — *La débilité légère, une construction idéologique*. — Paris : CNRS, 1990. — 144 p.**

Il est particulièrement difficile de rendre compte de façon objective d'un ouvrage qui traite d'un champ sur lequel on a soi-même travaillé pendant des années.

C'est dans les années 1968-1975 que s'est développée la critique de la débilité mentale légère comme notion non scientifique, construite sur des fondements idéologiques. Les auteurs s'appuyaient avant tout sur la mise en cause des tests d'intelligence et des explications des échecs scolaires en termes d'inadaptation individuelle, débilité mentale notamment<sup>1</sup>. J. Gateaux-Mennecier adopte un autre point de vue, en articulant sa critique autour du lien qu'établissent la

fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup> siècle entre arriération et indiscipline. Elle met ainsi au jour ce paradoxe capital : école et notables se plaignent des « rebelles », les spécialistes répondent arriération ; notion reprise par les autorités scolaires et politiques, mais qui reste de peu d'impact sur les maîtres, dont J. Gateaux-Mennecier rappelle les positions : souci majeur portant sur la discipline, absence de préoccupations perceptibles concernant les arriérés, désintérêt pour l'enfance anormale en général<sup>2</sup>.

L'analyse des discussions théoriques autour du concept d'arriération mentale légère « met en relief l'indétermination, la confusion et même la fantaisie qui enveloppent sa définition, et la réalité que cette notion prétend recouvrir » (p. 117). Les notions d'imbécillité morale, de perversion des instincts et d'instabilité mentale, de plus en plus prégnantes autour de 1895, deviennent peu à peu le seul véritable contenu de cette notion sans consistance. Dès lors, tend à s'opérer un amalgame entre déficience mentale et troubles du comportement. « Omniprésente en cette fin de siècle, la juxtaposition arriération-perversion devient bientôt interpénétration, puis fusion » (p. 81). On observe alors une confusion fréquente entre arriérés et instables ou indisciplinés. Ainsi s'opère un déplacement — que J. Gateaux-Mennecier interprète comme une « euphémisation » — du problème de l'indiscipline, grosse de « péril social », vers le registre plus « neutre » de la déficience mentale. « Frêle réplique de l'idiot asilaire, l'arriéré enveloppe de son masque pathologique une réalité toute quotidienne, l'indiscipline... » (p. 189). « Derrière sa proposition manifeste, le perfectionnement de l'arriération », la classe de perfectionnement cache « la contention ou le refoulement de l'anomie », « la légalisation de la prophylaxie morale ». Pour preuve, la présence massive d'enfants indisciplinés dans les écoles de perfectionnement. Au XX<sup>e</sup> siècle, la formulation du « contrôle du désordre social et de l'indiscipline », « irrecevable en ces termes », serait « travestie dans l'image plus neutre du perfectionnement de l'arriéré ». L'auteur analyse la loi de 1909 créant les classes de perfectionnement pour arriérés, comme une « loi-écran », dont la fonction réelle est de créer des structures visant à la « relégation du tout-génant » (p. 114). La solidarité arriération-indiscipline va permettre la « synthèse structurale » du projet de Bourneville, celui de « classes médico-pédagogiques... pour accueillir les enfants déficients mentaux de l'asile » et du projet d'écoles de réforme, « énoncé de façon beaucoup plus feutrée, parce que sans doute pénalisant, par les représentants de l'instruction publique et les psycho-pédagogues » (p. 104).

Ces analyses constituent, selon moi, l'apport majeur de l'ouvrage. La disparition de l'indiscipline derrière la débilite mentale traduit probablement, comme le veut J. Gateaux-Mennecier, un phénomène de l'ordre de l'occultation. L'identification établie entre arriération et indiscipline ou instabilité est largement partagée à l'époque — tout au moins chez les spécialistes —, même si ces notions se débordent mutuellement (il y a des enfants dits instables ou indisciplinés mais pas arriérés et des enfants dits arriérés mais non indisciplinés). Les classes de perfectionnement reçoivent effectivement une proportion massive d'enfants dits indisciplinés, appartenant aux couches populaires, même si elles accueillent aussi des enfants gravement handicapés issus en majorité des couches moyennes, parmi lesquels des arriérés profonds du type de ceux que l'on trouve à l'asile. Leurs promoteurs leur donnent explicitement pour fonction la défense de l'ordre scolaire et social et le relèvement moral d'enfants « corrompus » par leur milieu social.

Je nuancerais cependant de telles conclusions. Les promoteurs des classes spéciales leur donnent aussi pour but le perfectionnement et l'intérêt des enfants qui y seront placés. Pourquoi, si l'on « prend au sérieux » les témoignages et les projets des acteurs sociaux, n'en retenir qu'un aspect<sup>3</sup> ? La loi laisse une large marge d'indétermination dans la conception des classes de perfectionnement. Pourquoi, interprétant le passé par le futur, l'événement par ses conséquences, faire comme si le résultat des rapports de force et des conflits était connu avant même qu'ils se jouent ? C'était précisément pour étudier comment s'est opérée, dans la durée, la mise en œuvre de la loi que j'avais engagé en collaboration avec M. Hugon, puis avec J. Gateaux-Mennecier elle-même l'étude citée par l'ouvrage, de l'évolution des populations d'enfants placés en classe de perfectionnement.<sup>4</sup>

D'une façon générale, ce livre stimulant — bien qu'il gomme certaines complexités et recoure un peu trop à l'implicite et aux intentions cachées — rend bien compte de caractéristiques importantes de la pensée de l'époque. On peut seulement regretter l'absence d'un chapitre introductif qui permettrait de replacer précisément sa perspective et ses apports, sur les questions au cœur de sa problématique<sup>5</sup>, dans la lignée des travaux parents, du reste largement cités dans le corps de l'ouvrage. C'est dommage, car le lecteur bien au fait des questions étudiées risque de sous-estimer les aspects originaux des analyses présentées. Il trouvera un essai de mise en perspective, dans un article plus récent de l'auteur<sup>6</sup>. Son travail a eu le mérite de s'attacher à la tâche difficile du débroussaillage de

concepts dont l'évolution des discours, leur diversité, leurs contradictions rendaient l'analyse particulièrement ardue.

Monique Vial  
INRP

## NOTES

- (1) Cf. parmi d'autres, le livre de M. Tort (*Le quotient intellectuel*, Paris, Maspéro, 1977) et les travaux du CRESAS, à partir de 1969.
- (2) A partir de 1904 cependant, certains instituteurs — militants syndicalistes en particulier — se préoccupent des anormaux et participent au mouvement en faveur des classes spéciales (M. Vial, *Les enfants anormaux à l'école*, Paris, A. Colin, 1990, pp. 113-120).
- (3) Cf. M. Chauvière, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Éditions ouvrières, 1980, p. 12. Voir l'analyse que j'ai proposée de la création de classes spéciales, comme projet contradictoire et multiple (M. Vial, 1990, *op. cit.* pp. 156-165).
- (4) Cf. M. Hugon M., J. Gateaux J., M. Vial, les enfants des classes de perfectionnement (1907-1950). In *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, pp. 75-104, Paris, INRP-L'Harmattan, 1984.
- (5) Dans cette lignée, introduite par F. Muel-Dreyfus, en 1975, voir sur la différence de statut entre les notions d'instabilité et d'indiscipline et la déficience mentale : P. Pinell, L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du siècle, *Cahiers internationaux de Sociologie*, 1977, pp. 341-362. Sur l'action de Bourneville en faveur des classes spéciales : M. Vial, Les débuts de l'enseignement spécial en France, *Travaux du CRESAS*, 1979, n° 18, pp. 7-161.
- (6) J. Gateaux-Mennecier, La logique socio-historique de l'enseignement spécial, *Cahiers du CTNERHI*, 1990, n° 50, pp. 57-69.

HULIN (Michel). — *Le Mirage et la Nécessité* / Michel Hulin ; préf. de Philippe Nozières. — Paris : Presses de l'École Normale Supérieure Palais de la Découverte, 1992. — 337 p. ill.

Ce livre peut intéresser un public divers : enseignants et historiens des sciences, didacticiens des sciences expérimentales, philosophes, psychologues, promoteurs de programme, vulgarisateurs...

M. Hulin est le premier physicien à oser affirmer que la réforme Lagarrigue a été un échec, tout comme les réformes étrangères. Son objectif, à partir des leçons que l'on peut tirer de l'analyse de cet échec, est de proposer des pistes de réflexion pour l'avenir. Ce livre comprend des textes qui couvrent la période 1970 à 1988 et qui concernent trois thèmes qui se recoupent : réforme des programmes de sciences physiques du secondaire (Commission Lagarrigue), recherche en

didactique de la physique (au sein du laboratoire (E.R.D.E.P.) qu'il a créé à Paris VI en 1980) et enfin la vulgarisation scientifique dans laquelle M. Hulin s'est considérablement investi lorsqu'il est devenu, en 1984, Directeur du Palais de la Découverte.

En 1970, M. Hulin, professeur de physique à l'Université Paris VI et chercheur théoricien dans le Groupe de physique des solides de l'ENS, s'implique fortement dans les travaux de la Commission Lagarrigue. Il introduit l'idée, avec la Commission, que l'enseignement des sciences expérimentales doit être aussi celui des sciences techniques. Cet enseignement doit, pour lui, s'ouvrir sur l'univers technique mais être assuré par des professeurs de sciences physiques. Il faut insister sur le fait qu'il parle de sciences techniques et non de technologie : son inquiétude est grande, en effet, quant à la réalité qui peut se dissimuler derrière le vocable « technologie ». Ainsi il écrit, à propos de cet enseignement de technologie : « En effet, n'a-t-on pas vu apparaître un surprenant mélange de quincaillerie et de formalisme pseudo-mathématique très peu révélateur des grands traits de la réalité technique ». En particulier, il ne supporte pas « la targe à pêne plat » avec des « schémas sagittaux » et des « matrices logiques »...

Durant la première période (1970-1976), M. Hulin affirme que l'Enseignement Général des Sciences Expérimentales et Techniques, qui doit commencer avant la classe de seconde, a pour but « l'acquisition de connaissances de base scientifiques et techniques, l'entraînement à la manipulation, à l'observation, à la réalisation et à la représentation d'objets ou de phénomènes et l'entraînement aux modes de raisonnement des sciences physiques (charnière entre concret et abstrait) ». Il souhaite que l'on insiste sur « une revue synthétique soulignant l'unité de l'ossature conceptuelle des sciences physiques, les principes fondamentaux reliés à ces concepts et l'explicitation des modèles et de leurs cohérences ». Pour lui : « Un enseignement scientifique, même dans le domaine des sciences de la nature, est nécessairement l'enseignement d'un certain processus d'abstraction ».

Durant la deuxième période (1978-1988), il s'investit dans la didactique de la physique et examine d'un œil critique les différentes réformes de l'enseignement (française et étrangères : P.S.C.C., Nuffield...). Autant il a été un fervent adepte de l'introduction au lycée des lois de conservation et de symétrie (qu'il appellera plus tard super-lois), autant il reconnaît honnêtement que cela n'a pas marché. Il explique, en effet, à un colloque organisé au Palais de la Découverte en octobre 1988 que si : « Louis Michel... plai-

dait pour la prise en compte... des symétries du champ électromagnétique et des symétries différentes des champs E et B. Eh bien c'était dans les programmes Lagarrigue, cela me tenait à cœur, croyez-le... eh bien, cela n'a pas marché, croyez-le aussi. » Et il ajoute : « Cela dit, s'il faut, me semble-t-il, accepter désormais de remettre très profondément en cause certains espoirs et certaines ambitions qu'on a pu nourrir — il y a quelque 15 ans — il fallait je pense le faire. Je crois qu'un parti peut être tiré de ces échecs mêmes et des réflexions qu'ils ont pu susciter. »

C'est à partir de 1983 qu'il commence à affirmer haut et fort : « la physique (des savants) est une matière qui ne s'enseigne pas »\*, « il convient, maintenant, d'arrêter les frais » et donc de poursuivre cette chimère d'une physique des savants qui descendrait dans les classes et les amphithéâtres... Il faut redéfinir « une physique qu'on puisse enseigner » (ce qu'il appelle la protophysique)... « Ceci ne doit pas se faire en coupant l'enseignement de toute référence à une pratique extérieure : mais cette pratique de référence est beaucoup plus à chercher dans le domaine technologique que chez les savants ». En 1983, dans une communication qui a énormément marqué les didacticiens, les enseignants et les promoteurs de programmes, il explique pourquoi la physique est une matière qui ne s'enseigne pas et définit des pistes de réflexion pour les didacticiens. En 1987, à un séminaire de philosophie de l'ENS, il explicite davantage cette idée de la « physique ou l'enseignement impossible ». Citons quelques uns ses arguments :

Il insiste sur la distinction entre ce qu'il appelle les super-lois et les lois. « Les super-lois sont celles d'invariance, de symétrie, de conservation et sont reliées au processus même de formalisation mathématique ». Il explique que « des propriétés formelles suggèrent l'invention de certaines notions : le concept d'énergie sort essentiellement de l'observation d'une régularité (en fait une invariance). A côté, il y a les lois (comme la loi d'Ohm  $V = RI$ ) qui expriment des liens de causalité et les relations constitutives qui n'ont de valeur qu'essentiellement phénoménologiques, et décrivent les comportements particuliers de certaines classes de systèmes physiques ».

Il souligne que « le rapport au réel qui est au cœur de la démarche du physicien est, par essence, générateur de multiples conflits cognitifs qui perturbent l'apprentissage ». Deux exemples illustrent son propos : le premier concerne la reconnaissance des statuts différents des « lois » physiques. Il dénonce un danger de contamination ; la super-loi est assimilée à une loi, à travers un processus de « concrétisation » qui en

change le statut, et induit des images éventuellement fausses... Par exemple, une loi de conservation déclenche une « substantialisation » de la quantité conservée, par retournement de la propriété de conservation notée pour les substances matérielles. Le second concerne les représentations ou raisonnements spontanés.

Mais à partir de 1985, il explique que l'enseignement des Sciences Expérimentales doit être « limité dans ses ambitions et « passer la main » à la vulgarisation ou se coupler à elle, pour une part de ses fonctions traditionnelles : prioritairement, celles qui concernent l'information du non-spécialiste et la formation du citoyen ».

« Ce que l'on doit considérer comme essentiel, ce n'est pas la connaissance scientifique elle-même, largement inaccessible — sinon par morceaux — mais la capacité pour les citoyens (a fortiori les décideurs, les responsables) de profiter du savoir des scientifiques en étant les auditeurs actifs et critiques de leurs discours ». S'impose ainsi : « La nécessité d'habituer les citoyens à repérer dans le discours des scientifiques et des techniciens, les phases où s'expriment les savoirs qui relèvent de leur compétence effective et les phases où se manifestent leurs opinions, leurs options, idéologies ou politiques par exemple... » Il faut donc travailler à « une ignorance de qualité » et avoir le souci « d'amener les gens à se sentir intelligents ». M. Hulin propose d'appeler « épistémologie sociale », l'ensemble des procédures définissant cette aptitude des citoyens à gérer le savoir des scientifiques et des techniciens et permettant sa mise en œuvre. En fait, nous devons, dit-il, nous préparer à un enseignement baroque.

Abordant le problème de la vulgarisation sur le cas du Palais de la Découverte, il explique qu'« il faut admettre que la plus grande partie du public ne trouvera (au Palais) qu'un spectacle scientifique et l'occasion d'observations ou de réflexions mais passagères, superficielles et plus porteuses de questionnements ultérieurs éventuels que d'un acquis immédiat de savoir constitué »...

Notons enfin que M. Hulin a toujours mis à l'épreuve ses idées. Ainsi, durant les années 1975-1980, il s'est intéressé à une méthode d'enseignement appelé plan Keller. Il a non seulement écrit un cours « Keller » sur la théorie des groupes mais l'a immédiatement expérimenté. De la même façon, il a créé au Palais de la Découverte la salle Eurêka qui concrétise ses idées sur la vulgarisation. Cette salle qui comprend essentiellement des expériences interactives (« hands-on experiments », manipulations et la célèbre plate-

forme tournante qui permet de visualiser et sentir « Coriolis ») a pour fonction de permettre aux visiteurs de manipuler tout en leur fournissant un spectacle scientifique qui soit porteur de questions.

Ce livre est un parcours, le parcours d'un homme ouvert et exigeant tant au plan de la rigueur que de l'honnêteté intellectuelle, qui construit au cours des pages une analyse, parfois très décapante, de tout ce qui concerne l'enseignement et la vulgarisation des sciences expérimentales. Le lecteur ne trouvera pas dans ce livre des remèdes sur ce qu'il faut faire, mais des pistes sérieuses de réflexion. Comme le dit P. Nozières dans sa préface : « ce recueil de textes est un legs précieux, dérangeant, mais profondément original ».

Édith Saltiel

Université Paris 7 - Denis Diderot

#### NOTE

\* Cf. M. Artigue dans *Sciences et Vie*, hors série, septembre 1992, « La mise en évidence de structures unifiantes devait l'être aussi pour l'enseignement, quel que soit son niveau... Une erreur commise en confondant deux mondes : celui des mathématiques en création et celui de l'enseignement ».

KOHN (Ruth C.) et NEGRE (Pierre). — *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. — Paris : Nathan, 1991.

Dix ans après *Les Enjeux de l'Observation*, où elle proposait une incontournable problématique de l'observation questionnante, fondée notamment sur « la conscience du paradoxe de la non-objectivité des moyens par lesquels on cherche à expliquer objectivement le monde » (1), R.C. Kohn publie un nouvel ouvrage sur l'observation, en collaboration avec P. Nègre qui est un spécialiste de l'approche paradoxale appliquée à l'observation (2).

Quand il découvre que le livre est en outre préfacé par Yves Barel, le lecteur n'est pas étonné d'être invité à quitter le commode raisonnement aristotélécien pour l'inconfortable pensée paradoxale : le paradoxe, « c'est ce qui étonne ou ce qui choque parce qu'on est mis face à une situation où un être ou une chose est ou semble être, fait ou semble faire, pense ou semble penser, une chose et le contraire de cette chose » (3).

L'observation est paradoxale du fait des tensions qui la constituent : la première partie de l'ouvrage (« Penser l'observation ») est consacrée à leur analyse. Déjà central dans *Les enjeux de l'observation*, le concept de tension prend ici une place encore plus importante et trouve, par le raisonnement paradoxal, les dérivations théoriques et méthodologiques qu'il mérite. Le chapitre 1 (« Les données d'observation ») part des théories de la perception pour installer le lecteur dans la nécessaire « gestion du doute du regard habitué », où un commentaire aigu de l'article observer dans le dictionnaire organise la polysémie en un graphe dont chacune des pistes est ramifiée : observer, c'est se conformer (l'observance...), considérer avec attention (l'examen critique, mais aussi la contemplation ou la révérence...), examiner en contrôlant (l'inspection, l'interrogation...), épier (essayer de découvrir, espionner...), constater (et consigner ce constat, l'enregistrer...). Ces tensions à l'œuvre dans l'observation ordinaire sont majorées dès lors qu'il s'agit de se placer en rupture par rapport à elle. L'étude scientifique de l'humain bute sur deux dialogiques (au sens d'E. Morin) croisées : de l'objectif et du subjectif, de l'action et de l'observation (4).

Le chapitre 2 (« Les méthodes d'observation ») adosse ainsi la thèse de la survenue simultanée de la distanciation et du rapprochement, dans le rapport d'observation, à une analyse serrée des diverses méthodologies (observations en extériorité, observations participantes, observations cliniques). Il aboutit à un panorama systématique organisé dans un tableau croisant d'abord les vecteurs privilégiés de l'observation (rationnel, social, expérientiel) avec ses composantes (statut de l'observé, position de l'observateur, visée), puis avec la démarche suivie (sur le même plan / sur le plan rationnel), ce qui renouvelle incontestablement la classification des méthodes et introduit à une modélisation paradoxale dont le fil conducteur est le processus de positionnement de l'observateur dans un système de coordonnées spatio-temporelles (chapitre 3 : « Un modèle de l'observation »). Les oppositions classiques à propos de la relation observateur-observé (« la dyade et ses espaces »), à savoir les alternatives labo / terrain, approche extensive / approche intensive, explication / compréhension, sont ainsi critiquées au profit d'une double polarisation plus pertinente : celle de l'expérimenté et de l'expérimenté. Et surtout, en intégrant le tiers destinataire dans le processus d'observation (« la triade et ses temps »), c'est-à-dire en étendant celui-ci à la commande et à la restitution, dans la temporalité sociale, les auteurs insistent à juste titre sur une autre double polarisation habituellement oubliée dans les ouvrages traitant de

l'observation : celle du « sémantisé » (communication persuasive en direction du destinataire) et du « sémiotisé » (rapport informatif au destinataire, selon son propre code). Le croisement de ces doubles polarisations aboutit à la distinction de deux modes homogènes d'observation, vers lesquels tendent les pratiques sans pouvoir jamais les atteindre : un mode à visée objectivante (expérimenté-sémantisé), un mode à visée implicative (expérimenté-sémiotisé).

Constamment appuyée sur des exemples, la deuxième partie de l'ouvrage, intitulée « Construire l'observation », examine les pratiques d'observation selon ces deux modes. Auparavant (chapitre 4 : « Choisir l'observation »), R.C. Kohn et P. Nègre délimitent le champ de l'observation directe et analysent le système des décisions à prendre avant d'adopter tels ou tels positionnements, tels ou tels moyens, etc... ; les implications de la prise de position de l'observateur y sont par exemple minutieusement discutées (observateur neutre, invisible, espion, chercheur-acteur).

Le modèle canonique de l'observation à visée objectivante, modèle d'inspiration expérimentale avec ses variantes hypothético-déductivo-inductive et inductivo-hypothético-déductive, est altéré [enrichi ? (5)] du fait des pressions de l'environnement et du développement des outils méthodologiques et techniques (statistique informatisée notamment), qui provoquent une véritable entropie méthodologique (chapitre 5 : « La visée objectivante »). On assiste en effet à une expansion du champ de tension entre l'enracinement théorique (on est passé de l'activité de validation d'un modèle à la contribution au débat, ou à l'interrogation d'une controverse, ou à la remise en question d'un concept, voire à la simple proposition de travail) et l'exploration pragmatique (de la construction inductive à l'évaluation empirique). Ainsi la demande sociale croissante d'évaluations de toutes sortes, émanant de décideurs soucieux d'informer rigoureusement leurs actions, rencontre l'offre d'études statistiquement sophistiquées proposée par des chercheurs qui sont de plus en plus poussés par leurs institutions à sortir du laboratoire, « paradoxe d'une approche où l'observateur se doit d'être à la fois dans la rue et au balcon », et qui consacrent donc une part croissante de leur temps à l'aide à la décision (6).

L'affaiblissement de rigueur qui découle de cette entropie méthodologique tient moins à un relâchement de contraintes scientifiques dures qu'au risque de masquage des exigences de la démarche objectivante par la mise en œuvre d'un instrumentalisme que cette démarche même génère. R.C. Kohn et P. Nègre en font la démonstration en décortiquant ce qu'ils appel-

lent « la vitrine de l'observation à visée objectivante », à savoir les grilles, s'efforçant de débusquer les pré-supposés et les implications pour chaque composante de la démarche d'observation, invitant le chercheur à l'explicitation inlassable de ses choix.

« La référence implicative » (chapitre 6) fait l'objet d'un travail contraire à celui qui est mené pour présenter l'observation objectivante : il ne s'agit plus de suivre le décalage d'un noyau dur (la méthode canonique) par entropie méthodologique, mais de partir d'une nébuleuse polysémique (la notion d'implication) qu'il est opportun de « durcir ». Plus exactement, à un mouvement centrifuge de la démarche objectivante correspond un mouvement centripète de la démarche implicative, cette dernière relevant d'un paradigme en élaboration.

L'approche paradoxale conduit à chercher les questionnements qui naissent du croisement de deux vecteurs, ici la conduite de l'implication personnelle et la quête du sens. Les auteurs exposent différentes formes de mise en œuvre d'une stratégie double (cf. Y. Barel) de gestion du paradoxe qui assure « à la fois le maintien d'une tension et sa résolution » : la stratégie du compromis, entendu au sens de l'articulation pleine et entière de ces deux vecteurs et non pas au sens faible du moyen terme inconsistent. On y retrouve bien sûr le désormais classique travail sur l'implication par analyse du contre-transfert (G. Devereux), mais aussi la distinction des stratégies du « sens inscrit », à savoir le sens impliqué émergent à un observateur disponible, et du « sens construit », à savoir l'explicitation de l'édifice intellectuel qui a permis de produire le sens, celui-ci n'advenant pas par dévoilement d'un pré-existant mais résultant d'une élaboration dont le chercheur doit rendre compte (cf. P. Durning) (7). Chemin faisant, les auteurs ne cachent pas que les stratégies de compromis sont dangereusement bordées, le problème étant, d'un côté, de ne pas tomber dans le piège d'une affirmation préalable rituelle de l'implication pour mieux l'oublier ensuite, et de l'autre côté, de ne pas sombrer dans le récit de soi au détriment de la quête du sens... Le chapitre se termine par un développement sur la transcription des observations (recueil, écriture, conceptualisation), toujours dans la problématique paradoxale de la stratégie du compromis entre les deux dimensions et à l'intérieur de chacune des deux dimensions, celle du sens (tension entre la réalité et sa conceptualisation) et celle de l'implication personnelle (tension entre neutralité et participation) ; ces jeux de tensions sont examinés dans les deux ordres de l'interpersonnel et de l'intrapersonnel.

Concluant leur modélisation du processus d'observation par un questionnement de la complémentarité méthodologique, R.C. Kohn et P. Nègre assurent qu'ils se situent « en léger décalage par rapport à la vogue des discours » sur ce thème. Le léger décalage tiendrait à leur proposition « d'une complémentarité encore plus intense, qui passe, paradoxalement, par une affirmation du choix ».

En réalité, c'est à un grand décalage qu'ils appellent le lecteur, et spécialement l'enseignant-chercheur chargé de la formation méthodologique des étudiants. En refermant le livre, ce lecteur prolonge sa réflexion selon le même mode de pensée. Il convient, avec les auteurs, qu'il est en effet illusoire d'espérer l'impossible combinaison de choix méthodologiques radicalement incompatibles, et qu'il est tout aussi illusoire de penser former correctement les étudiants dans l'une OU l'autre voie de l'alternative : ceux-ci ne peuvent comprendre la logique de l'une que par rapport à l'autre. C'est dire qu'il faut encore accroître la polyvalence de nos formations. On est alors renvoyé à une autre tension, et à un autre paradoxe, dont les Sciences de l'Éducation ne sont probablement pas près de sortir : la formation interdisciplinaire, pour une approche multiréférentielle bien comprise, suppose un choix d'ancrage dans une discipline, choix qui prend tout son sens par la confrontation avec d'autres disciplines. Le croisement de ces deux polyvalences requises (disciplinaire, méthodologique) conduit à naviguer entre deux écueils : celui d'une formation superficielle parce que trop large dans un temps imparti, celui d'une formation interminable parce que véritablement approfondie.

R.C. Kohn et P. Nègre concluent leur ouvrage en indiquant qu'ils ont voulu réaliser « un instrument de travail pour l'apprenti-chercheur », notamment par l'opérationnalisation, en deuxième partie, de leur grille de lecture, et la dernière phrase note que la formation à l'observation, telle qu'ils la proposent, peut prendre mesure de formation par l'observation. Ils ont à coup sûr réussi leur entreprise : ce livre doit absolument figurer dans les bibliographies des cours de méthodologie, et pas seulement en Sciences de l'Éducation.

Une modestie bien compréhensible ne leur a pas permis d'ajouter qu'ils ont aussi écrit pour le chercheur ayant dépassé le stade de l'apprenti. Ce livre doit absolument trouver place dans sa bibliothèque, au rayon des ouvrages à consulter souvent.

Michel Bataille  
Université de Toulouse-Le Mirail

## NOTES

- (1) KOHN (Ruth C.). *Les Enjeux de l'Observation*. Paris, PUF, 1982, p. 94.
- (2) Il est l'auteur d'une thèse soutenue à Tours en 1988 sur *La construction de l'observation en éducation spécialisée. Éléments pour une approche paradoxale des représentations et des pratiques*.
- (3) BAREL (Yves). Du bon usage du paradoxe dans la poésie et la pratique sociales, in *Pratiques de formation/analyses*, nov. 1988, 16, 13-26. Cité par Kohn et Nègre p. 9.
- (4) Où l'on retrouve un autre axiome paradoxal, celui de la nécessité de distinguer deux termes pour pouvoir les penser comme inséparables.
- (5) Le problème qui se pose est bien celui de l'inversion du sens de la perturbation. Cf. le paradigme de l'auto-organisation, selon H. Atlan par exemple : en fonction du niveau auquel on observe ses effets, le « bruit » est destructeur (parasite : information diminuée des effets du bruit) ou au contraire multiplicateur (information augmentée des effets du bruit).
- (6) On lira aussi avec profit, sur ce thème, les réflexions de J. Ferrasse :  
— « La recherche évaluative (réflexions préalables à l'engagement d'une équipe pluridisciplinaire dans une opération d'aide à la décision politique) ». Actes du Colloque international francophone APELF-AFIRSE : *Les Nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Alençon, 24-26 mai 1990, pp 137-140.  
— Projets de développement local et aide à la décision politique, in *Fonction des projets dans les structurations personnelles et sociales*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, 1993, 172 p., ouvrage collectif.  
— Cf. également la communication de V. Bedin (Le temps comptable dans l'aide à la décision politique) au Colloque *Le temps en éducation et en formation*, AFIRSE, Lyon, mai 1992. Actes à paraître.
- (7) On pourra reprocher à R. C. Kohn et P. Nègre l'absence de référence directe, ici, à P. Ricoeur (*De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris. Seuil. 1965).

LAPEYRONNIE (Didier) et MARIE (Jean-Louis). — *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*. — Paris : Seuil, 1992. — 265 p.

« Dépouillée de ses dimensions traditionnelles, qu'est-ce que l'expérience étudiante aujourd'hui ? (...) Pour un garçon ou une fille de 18 ans, que signifie l'entrée à l'Université et l'installation dans cet état provisoire, ce statut particulier de l'étudiant ? » A partir de données d'enquêtes et d'entretiens avec des étudiants de quelques universités (Bordeaux, Villeta-neuse, Jussieu, Sorbonne) des enseignants et des représentants des milieux socio-économiques, Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie tentent une « évaluation » de l'institution universitaire, par les principaux usagers du système.

Pour les auteurs, l'institution universitaire, prise dans un système dual d'enseignement, « université-

grandes écoles », et de recherche, « université-grands organismes scientifiques », a été privée tout au long de son histoire des meilleures ressources humaines et matérielles qui auraient pu contribuer à son développement. De plus, malgré de profondes mutations, l'université n'a pas fait jusqu'ici l'objet d'une stratégie politique globale et cohérente, car « elle n'intéresse pas véritablement l'élite dirigeante française formée dans des écoles » (...), si bien que l'« absence de volonté politique » exprime « le refus d'affronter des oppositions trop coûteuses à propos de questions qui ne sont pas considérées comme un enjeu central ».

Fortement sollicitée, l'université s'efforce d'innover, de suivre l'évolution économique, de professionnaliser certaines filières, de faire face au défi social de l'enseignement de masse, sans pour autant disposer des moyens — institutionnels, financiers et pédagogiques — nécessaires à son action. L'insuffisance des ressources, le manque d'autonomie de gestion de ses personnels, des flux d'étudiants qu'elle accueille, des cursus qu'elle souhaite mettre en place, l'absence des méthodes pédagogiques appropriées aux nouvelles catégories d'étudiants, apparaissent comme autant de lacunes qui se conjuguent et se renforcent dans le contexte actuel d'un enseignement de masse.

L'explosion des effectifs s'est accompagnée d'une forte expansion du corps enseignant. Comment les enseignants universitaires se voient-ils ? Ils sont désenchantés, affirment les auteurs, leur prestige social est moindre, leurs salaires insuffisants comparativement aux rémunérations d'autres catégories professionnelles de niveau équivalent. Etre enseignant-chercheur oblige l'universitaire à être en principe performant dans les deux domaines. Or, seuls les résultats de l'activité de recherche sont pris en compte dans la carrière. Quant aux activités d'enseignement demandées, elles sont de plus en plus orientées vers des formations à caractère professionnel pour lesquelles l'enseignant universitaire n'a pas été préparé. Dans ces conditions, soulignent Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, la montée du corporatisme est proportionnelle à la gravité des effets de la massification de l'université.

Pourquoi alors les jeunes s'orientent-ils en si grand nombre à l'université et qui sont-ils ?

La pression de la demande de poursuite d'études supérieures est forte, rappellent les auteurs, car le diplôme demeure, malgré une relative dévalorisation, un ticket nécessaire pour diminuer le risque de chômage. Ces « nouveaux » étudiants sont souvent la première génération de leur famille qui entre à l'université et forment un public qui n'a plus rien à voir,

socialement, culturellement, avec la population des « héritiers » qui fréquentait les facultés.

Pour les auteurs, les étudiants n'ont que des relations distantes avec l'institution, très éloignée de leurs rêves de participation à la formation, à la gestion de l'établissement, bref à la vie universitaire. Les étudiants tenteraient de s'adapter à la désorganisation et au vide intellectuel de l'université par des conduites diverses allant de l'apathie, « résultat d'une non-intégration à la vie universitaire » au conformisme, lorsqu'ils organisent leur vie en fonction des contraintes et des attentes de l'institution à leur égard. D'autres adopteraient des attitudes individualistes, par une tentative d'utilisation de l'université à des fins de promotion sociale ou encore par l'investissement dans des activités et des intérêts sans rapport avec leurs études. Il y aurait dissociation entre la personne (**la personnalité autonome**) et l'individu porteur du statut étudiant. L'étudiant serait alternativement gouverné par la recherche de son intérêt sur le marché des études et du travail et l'expression de sa personne dans le domaine de la culture et des relations. Il agirait tantôt comme étudiant et tantôt comme « moi », mais jamais lui-même en tant qu'étudiant. Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie affirment cependant qu'il serait faux d'imaginer des étudiants subissant les dysfonctionnements du système, l'absence de relation pédagogique avec les enseignants : ils y opposent la défense de leur personnalité et de leur autonomie personnelle. Leurs formes d'engagement, contrairement à ce qui avait prévalu pour leurs aînés qui ont fait « 1968 », sont fondées sur la convivialité, la solidarité, en dehors des appartenances politiques, syndicales ou de toute autre forme de militantisme social. L'action étudiante se traduirait dans ce corporatisme que les auteurs définissent comme « la recherche de la protection des intérêts d'une catégorie sociale particulière par l'État ». Les étudiants attendraient ainsi des pouvoirs publics le maintien des diplômes nationaux, l'accès libre aux universités et la gratuité des études supérieures : « toute idée de modification de ces droits suscite des réactions de rejet ».

\*\*

Univers décomposé, confronté au manque des ressources matérielles et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre d'un enseignement de masse, en l'absence d'une politique nationale cohérente et dominée par les corporatismes de ses principaux acteurs, l'institution universitaire ne peut pas offrir à ses étudiants des possibilités d'intégration, d'épanouissement

culturel, de socialisation. Bref, pour les étudiants, dans leur majorité, la période des études est synonyme de « blues ».

Ce constat reste certes une lecture possible de l'état de l'université. D'autres peuvent être faites, soulignant notamment les mutations tous azimuts qu'a connues l'institution depuis la fin des années soixante, alors que les Écoles sont restées pendant cette même période étonnamment stables, voire immobiles, tout en bénéficiant de ressources matérielles et humaines notablement supérieures. Il est encore possible d'interpréter les difficultés de l'université française comme un exemple parmi d'autres des blocages qui caractérisent actuellement les universités européennes, davantage le résultat du conservatisme de l'institution que de contraintes externes.

Un des principaux intérêts de ce livre est sans aucun doute de présenter l'université, telle qu'elle est vécue par ses étudiants tout en analysant les attitudes et comportements particuliers de ces derniers en interaction avec la spécificité de l'institution. S'appuyant sur des constats et des analyses de type institutionnel, établis par des services et des organismes ministériels, concernant l'état actuel de l'université, les auteurs amorcent une exploration de ce qui reste, paradoxalement, le moins connu, la population des étudiants.

Sur ce sujet, en effet, les recherches restent étonnamment peu nombreuses, contrairement à ce qu'on observe dans les pays anglo-saxons et notamment aux États-Unis. Seuls les résultats d'enquêtes nationales faites par le ministère de l'Éducation nationale principalement à des fins de gestion ainsi que des palmarès publiés dans la presse sur le degré de satisfaction des étudiants de chaque université fournissent quelques informations sur une population qui dépasse actuellement le million mais qui reste peu et mal connue. Or, « Campus Blues » vient rappeler non seulement l'absence d'analyses sociologiques dans ce domaine, mais aussi l'intérêt stratégique d'une connaissance approfondie des étudiants pour les transformations de l'enseignement supérieur. La tendance générale est à privilégier les facteurs strictement institutionnels et/ou les groupes de pression constitués, alors que la prise en compte des caractéristiques et des réactions probables des usagers à l'occasion des réformes pourrait contribuer à une conception et une mise en œuvre plus efficaces, car mieux « ajustées » aux attentes des intéressés.

Jeanne Lamoure  
Comité National d'Évaluation des Universités (CNE)



MEIRIEU (P.) et DEVELAY (M.). — *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. — Paris : ESF 1992. — 213 p., bibl. — (Coll. « Pédagogies »).

S'il est une chose intellectuellement manquée dans ce livre, c'est son titre. Ce dernier aura-t-il réussi la *captatio benevolentiae* commerciale qu'il est censé produire ? Cela n'est pas impossible. Il faudrait interroger les chiffres de vente. Mais si l'on attend de ce libellé une indication claire sur la pensée qui va se déployer dans l'ouvrage, l'apostrophe au « héros » de Jean-Jacques paraît particulièrement propice au contresens.

Qui parle ? La première interprétation qui m'est venue à l'esprit n'était pas la bonne. Sans doute était-elle saugrenue. J'ai entendu l'apostrophe à Émile comme une antiphrase : le cri prêté par les auteurs à ceux qui dénoncent le complot que les « pédagogistes » seraient en train de fomenter contre l'instruction républicaine. Car chacun sait que de bons esprits tiennent aujourd'hui pour « fous », — et même criminels —, ce Meirieu et ce Develay, ainsi que leurs semblables, les militants « pédagos » devenus « spécialistes » de l'éducation au sein de la 70<sup>e</sup> Section des universités... Mais on imagine mal, dans un second temps, nos modernes sectateurs de Condorcet interpellant « Émile » avec une telle familiarité... Ce sont donc bien les auteurs qui interjettent appel auprès de l'élève de Jean-Jacques. La « Lettre à Émile » qui ouvre le livre, de même que le post-scriptum qui le ferme, confirment l'interprétation. Est-ce alors, de la part des auteurs, une profession de foi rousseauiste ? C'est risquer inutilement la prise de parti, alors que leur propos effectuera, à l'égard du pédagogisme, un éloge des plus mesurés. Et, conséquence non subsidiaire, les « ils » « devenus fous » désignent alors leurs adversaires : le qualificatif est peu courtois, annonçant très mal l'irénisme et la hauteur de vue qui vont caractériser l'ouvrage.

Il n'était pas mauvais que Meirieu et Develay prennent ainsi position dans le débat contemporain sur l'École. Ils y confirment ce que leurs écrits antérieurs annoncent : que leur propos est désormais détenteur d'une autorité qui rend leur avis à la fois sérieux, précieux et digne d'estime.

Ils confirment d'abord une connaissance ample et maîtrisée de ce qui s'est publié récemment sur l'école à destination de l'opinion publique : pour qui n'a ni le temps ni le courage de lire cette littérature essayiste, souvent décevante, parfois navrante, leur livre est une excellente mise au point.

Ensuite, Meirieu et Develay s'obstinent dans une

conception éthique du débat qui est toute à leur honneur. Il se montrent polémistes certes, et vigoureux, mais ils ne franchissent jamais les bornes de l'incivilité, ils résistent au penchant pamphlétaire comme à la pratique du mépris. Ce respect de l'adversaire, même quand ce dernier selon toute apparence ne le mérite guère, loin d'affaiblir l'ouvrage, lui confère une tonalité forte qui n'en est pas le moindre caractère. Eux-mêmes acceptent, sans vergogne mais sans humilité factice, de reconnaître les limites, voire les perversités latentes de ce « pédagogisme » dont ils entreprennent l'apologie raisonnée. Les « bacchanales psychologiques » que dénonçait il y a vingt ans (1972) Marie-Claire Lepape (dont le discours est aujourd'hui étrangement oublié des contempteurs de la « pédagogie », alors qu'elle anticipait pourtant non sans verveur les mises en garde contemporaines), les « manipulations » sous couvert de dynamique de groupe, les « centres d'intérêt » farfelus ou démagogiques, le refus d'assumer l'autorité, la tentation de complaisance, la célébration imbécile de l'enfant-roi : Meirieu et Develay savent bien que le risque existe de ces pratiques sans honneur ni intelligence, alimentées à une pensée molle. Il partagent les soucis de leurs plus honnêtes interlocuteurs. Ils vont même jusqu'à abonder dans leur sens, reprenant les questions que les objecteurs soulèvent, comme des questions qu'ils se posent eux-mêmes à eux-mêmes et publiquement. J'en prendrai pour seul exemple le sort qu'ils font à Guy Coq et à son article de 1991 « Les impasses de la raison pédagogique », à Philippe Raynaud et Paul Thibaud et à leur livre *La fin de l'école républicaine*, et même à Philippe Némé et à son pamphlet *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?* dont ils évoquent sobrement les outrances, pour ne retenir que les interrogations, honorables en leur sincérité.

On aimerait que ces interlocuteurs, et tous les autres, participent au débat public avec autant de grandeur d'âme, — qui n'est pas ici sentimentalisme ou ruse —, et se montrent capables d'énoncer d'eux-mêmes, avec la même exemplaire loyauté, les limites de leurs propres positions. Qui n'énonce pas de lui-même les limites de sa propre position est un dogmatique. Et qui se veut censeur, — plus encore : passionnément censeur — dogmatise. Dans le débat actuel, une chose est certaine, ces deux penseurs-là ne sont pas des dogmatiques. Et, pourtant, hardis dans l'assertion, ils font la démonstration qu'ils ne sont ni des pense-petit, ni des timorés, encore moins de « braves idéalistes » en mal de lyrisme missionnaire, mais qu'ils détiennent une intelligence « dure » de la chose scolaire dont peu de leurs interlocuteurs peuvent aujourd'hui se targuer.

Je fais le pari, pourtant, que leur propos ne sera pas pris en compte. Ils ne seront pas lus de ceux avec lesquels ils tentent le dialogue à cette altitude. Leur honnêteté est par trop dérangeante, là où la légèreté, la mondanité, la passion, la suffisance intellectuelle risquent de bientôt transformer l'exercice réciproque de la pensée en l'une de ces vastes opérations de complaisance ou de neutralisation mutuelle dont l'intelligentsia française a le secret. On devrait, certes, être accoutumé à ce spectacle. Mais quand on n'appartient pas à la tribu, on a encore la faiblesse d'en être consterné. Car si Meirieu et Develay sont des intellectuels, — et je les pense, pour ma part, du meilleur niveau —, ils ne sont pas de l'intelligentsia. Il y a là une très importante nuance. Ce sont des métèques, comme tout « pédago », ne peut que l'être. Or tout se passe comme si l'intelligentsia se réveillait d'une longue indifférence à l'égard de la chose éducative et découvrirait soudain qu'elle est en train de se faire doubler par des indignes qui occupent un champ de pensée dont le magistère lui revient par élection, sinon par vertu. Certes il en est qui, en son sein, manifestaient naguère quelque intérêt pour la pédagogie et quelque sympathie pour les « pédagogos », ne serait-ce que parce que leur propre pratique professorale leur montrait au quotidien la réalité des problèmes et la pertinence des questions. Les voici hésitants et tentés, au minimum, par la condescendance : l'intelligentsia mondaine qui impose ses mœurs à la pensée en arrive à intimider même les esprits les plus ombrageux de l'indépendance de leur jugement.

L'ouvrage est bien construit. Les trois parties qui le composent témoignent d'une belle progression dialectique. La première examine avec alacrité et franchise sept allégations où se résument pour les auteurs les attaques dont les sciences de l'éducation sont aujourd'hui l'objet. Ce développement sera très utile pour tous ceux qui souhaitent faire le point sur les polémiques en cours. Meirieu et Develay prennent au sérieux ces « allégations », et c'est ce qui donne du poids à leurs réfutations.

À la lecture de ces très belles pages, et fort convaincantes souvent, il me vient parfois cependant un doute. Quand Meirieu et Develay font, par exemple, le portrait de cet universitaire atypique qu'est l'« enseignant-chercheur » en sciences de l'éducation (pp. 40-41), ils le décrivent comme tombant plus que tout autre en permanence « sous le coup de sa propre pensée » parce que sa pratique d'enseignant est toujours mise en cause par la nature même de ses recherches. Cet état de chose et ce « souci » sont-ils vraiment si partagés ? Que Meirieu et Develay, à travers ce portrait, se décrivent ainsi eux-mêmes, et,

avec eux, quelques autres, la chose est patente. Et c'est à leur honneur. Par contre, un peu plus loin, ils proposent une éclairante analyse des trois « tentations » qui guettent la recherche en éducation : déduire d'une approche scientifique des prescriptions éducatives, justifier les propositions à partir d'une représentation militante de l'homme et de la société, se garder de recommander quelque moyen afin de sauver la science de toute déchéance dans la pratique. Mais ne tiennent-ils pas là tout autant une approximation de trois types d'« enseignants-chercheurs » en sciences de l'éducation dont on peut penser que le souci de leur propre pratique n'est pas l'angoisse première ? Les sciences de l'éducation sont-elles à ce point unifiées qu'on puisse les hypostasier et écrire « les sciences de l'éducation avancent timidement que... » (p. 44), « les sciences de l'éducation affirment... » (p. 45) ? Outre les risques rhétoriques d'une pareille hypostase, on peut s'interroger sur l'unité disciplinaire de ce compendium plus occasionnel que systématique et où la référence à l'action à mener, propre, certes, à la « pédagogie », ne fait pas, entre les « chercheurs », l'objet d'un accord aussi généreux que nos auteurs tendent à le penser.

En réalité, il me semble que ce sont des « pédagogues » dont ils font le portrait et l'apologie tout au long du livre, si l'on définit par ce terme, d'abord quelque praticien de l'éducation que ce soit qui tente de se donner lui-même la théorie de sa propre pratique, ensuite quelque théoricien de l'éducation que ce soit qui tente de s'opposer à lui-même la pratique de sa propre théorie. S'instituer « pédago » universitaire, c'est s'instaurer sans vergogne, sans espoir mais non sans humour, dans la contradiction vive où se tend cette double définition. Ma propre expérience au sein des sciences de l'éducation me laisse à penser que peu de mes collègues, aussi estimables soient-ils, seraient tentés de se dire ainsi « pédagogues ». Et ils en auraient les meilleures raisons du monde.

Or c'est précisément cette « question centrale » de la « pédagogie » que les auteurs abordent dans la seconde partie de l'ouvrage. Ils prennent en compte cinq objections qui sont opposées aujourd'hui couramment à l'entrée dans les choses de l'enseignement par le souci « pédagogique », dénoncée comme une main-basse « pédagiste ».

Là encore, Meirieu et Develay n'ont pas de peine, tant leurs positions sont claires depuis longtemps sur ce point, à se démarquer d'une célébration culturelle de l'enfant-roi et des tolérances de la permissivité ambiante. Ils inscrivent leur propos dans la dénonciation, traditionnelle depuis Rousseau et Pestalozzi, du

« babillard », cet enfant plein de lui-même, auto-suffisant et réputé créatif, petite personne encombrante révérée par des géniteurs subjugués. Pédagogie, chez eux, n'est pas niaiserie. Ils rappellent, par ailleurs, judicieusement, combien témoignerait de sa propre ignorance de la pensée pédagogique contemporaine quelqu'un qui la caractériserait par la « haine de la loi ». Que maints éducateurs répugnent à punir et soient tentés par la démission devant leurs propres enfants : le constat est quotidien, mais ce n'est pas tant affaire de pédagogie que de dérive culturelle de l'éducation. Par contre, qui connaît, par exemple, Fernand Oury et les divers courants de la Pédagogie institutionnelle où se prolonge son œuvre exemplaire, sait bien le rôle déterminant que l'institution de la loi joue dans le processus de détachement des enfants d'avec l'illusion fusionnelle qu'ils gardent de leurs premiers maternages. Meirieu et Develay le soulignent opportunément.

Un point cependant fait problème à mes yeux. Au milieu de nombreuses formulations des plus heureuses, j'en relève une, plus contestable, et dont on débat en pédagogie depuis Pestalozzi et Herbart : l'enseignant(e) « pédagogue » est quelqu'un qui associe « toujours très étroitement les connaissances avec les problèmes que se posent les élèves, les savoirs avec les situations qu'ils vivent » (p. 101). La psychopédagogie contemporaine des « représentations » ou des « conceptions » reprend à Herbart ce vieil héritage : une représentation nouvelle ne peut s'implanter dans un esprit qu'en se coordonnant à celles qui déjà y sont présentes. Mais Herbart insiste, dès 1802, sur une nécessité : la nouvelle coordination a pour fonction d'altérer, du dehors, les habitudes mentales contractées jusque là. « Faire avec » et « contrarier » : c'est au sein même de cette contradiction pratique que se joue l'apprentissage. Meirieu et Develay l'ont dit dans leurs ouvrages, l'un et l'autre, mieux que moi. Par ailleurs, dans la *Lettre à une maîtresse d'école* des Enfants de Barbiana, ouvrage pour lequel Meirieu éprouve un particulier attachement, les jeunes auteurs, — et Don Milani qui les inspire —, posent crûment les conditions sociales pour que soit tenue pour plausible une telle affirmation. Les « problèmes » que se posent les élèves en classe sont rarement ceux qui les préoccupent dans la vie courante, les « situations qu'ils vivent » sont à ce point ignorées de la maîtresse qu'elle perdrait cœur à les connaître... Et Meirieu sait combien les pseudo débats d'opinion, censés prendre en compte les intérêts des élèves, ne trompent pas les Enfants de Barbiana qui ont tôt fait d'en repérer les impostures latentes. Il y aurait donc intérêt à examiner encore plus soigneusement ce type de lieu commun

pédagogue, qui risque d'être invoqué pour couvrir des pratiques incongrues et de prêter le flanc aux critiques qui n'attendent que cette faiblesse pour jouer les censeurs.

La troisième partie propose d'« avancer dans l'action » par l'examen de six questions qui portent toutes sur les conditions d'efficacité des apprentissages scolaires, les quatre premières étant plus pédagogiques et les deux dernières, plus politiques. Le lien avec les deux autres parties est visible. Il est logique : la critique de la « pédagogie » utilise souvent le grief de sacrifier les « contenus » disciplinaires à l'illusion méthodologiste : peut-on former l'intelligence d'un sujet en lui proposant des outils qui n'auraient pas de dépendance spécifique à l'égard des branches enseignées ? C'est à l'examen de cette éventuelle « illusion » que Meirieu et Develay consacrent cette partie rondement menée. On conviendra qu'il n'en sont pas les plus mauvais spécialistes. Mais cette qualité même les conduit à rompre assez nettement avec le ton des deux parties précédentes. C'est vraiment à un inventaire technique qu'ils invitent leurs lecteurs. Je doute que les interlocuteurs avec lesquels ils tentent de débattre dans les deux premières parties les suivent sur un pareil terrain. Car ceux qui posent les problèmes à l'intérieur de la sphère idéologico-mondaine éprouveront avec une particulière acuité à cette lecture combien ils leur faudrait travailler pour poser correctement les problèmes autrement que par griefs et invectives. L'argument du « jargon » ne manquera pas d'être évoqué quand des termes comme « autonomisation », « décontextualisation », « dispositif d'action » sont employés comme allant de soi. Les auteurs en sont conscients d'ailleurs, et multiplient les avertissements. Mais ils ne peuvent pour autant se censurer : or, leurs véritables interlocuteurs, au cours de cette troisième partie, sont les gens du sérail, les spécialistes, — « méthodologues », « didacticiens », « métacogniciens » —, qui peuvent, entre eux, utiliser les langues techniques qu'ils ont légitimement confectionnées. Car, pour qui veut ressaisir de manière vigoureuse le débat sur les méthodes d'éducabilité cognitive, leurs promesses et leurs incertitudes, ou pour qui désire faire rapidement le point sur les destinées de la notion d'« objectif » pédagogique, quelques pages très bien venues offrent des notations éclairantes. Mais encore faut-il être un peu au courant et dépourvu d'allergie trop marquée... Et les « spécialistes », de leur côté, trouveront peut-être les développements un peu courts. Un autre livre est à faire. Et on peut se demander s'il était indispensable de placer là ces développements qui ne peuvent qu'agacer les gens qui ont décidé une fois pour toutes que la pédagogie étant la

« science de ce que tout le monde connaît », il n'y a pas lieu d'y parler un autre langage que celui des gens du monde.

Les auteurs terminent par un plaidoyer pour une « nouvelle utopie scolaire ». Les techniciens se font prophètes. Dangereux, de nos jours. Ce livre n'a pas manqué de susciter les commentaires amusés ou agacés des cyniques. Je salue, pour ma part, la fermeté des convictions, en ces temps de « profil bas » comme on dit dans les journaux. Mais il y faudrait moins de lyrisme, Meirieu. Je regrette que Develay n'ait pas sur ce point tempéré certains passages où son collègue et ami donne un peu trop libre cours à ses indéniables talents d'orateur : scansions anaphoriques un peu ronflantes (pp. 57, 199), effets cumulatifs d'appositions proches de la conglobation (p. 92), métaphore trop insistante (p. 122), etc. Mais, c'est un reproche secondaire. Une question pouvait demeurer ouverte pour le

lecteur de bonne foi qui ouvre le livre : existe-t-il, au sein des sciences de l'éducation, des pédagogues qui pensent vraiment et ne se contentent pas de faire des recherches, qui disposent d'une culture philosophique et littéraire dont on sente qu'elle est partie prenante de leur identité ? Des gens qui ne méprisent pas pour autant l'efficacité et qui en acceptent les impératifs et le langage, qui cherchent l'interlocution loyale tout public sans anathème ni procès d'intention, ni ressentiment ? On peut désormais en signaler au moins deux, de ces oiseaux rares. Que les autres s'annoncent avec la même résolution. Mais il y faut aussi de l'intelligence. Et du courage.

Daniel Hameline  
Université de Genève

# COMPTE RENDU DE COLLOQUE

## Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation

Paris, AISLF-INRP, 25-26-27 mai 1993

La sociologie de l'éducation a été, jusqu'au début des années soixante-dix, un des secteurs pilotes de la recherche en sciences sociales. C'est à propos des difficultés rencontrées par les politiques de démocratisation de l'enseignement qu'ont été construits deux modèles d'interprétation du social de portée beaucoup plus générale : le structuralisme teinté de marxisme de Pierre Bourdieu et l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon. Après cette période brillante, le domaine a perdu de sa créativité jusqu'au début des années quatre-vingt. Les nouvelles mesures prises alors par le ministre Alain Savary — la création des ZEP, le concept de projet d'établissement, les premières expériences de déssectorisation, etc. — ont stimulé la recherche. Dès lors, une nouvelle génération de sociologues a choisi et affirmé des orientations nouvelles, plus concrètes, empruntant souvent à l'ethnologie ses méthodes pour observer la vie des classes, les établissements, et plus généralement, l'insertion de l'école dans le milieu local.

Cette volonté de renouveau a été particulièrement affirmée lors du colloque réuni à Toulouse en 1983 sur l'initiative de Jean-Michel Berthelot, « Pour un bilan de la sociologie de l'éducation ». C'est à partir de cette rencontre que s'est constitué un milieu scientifique qui rassemble des chercheurs dont les noms sont familiers aux lecteurs de la revue : Jean-Émile Charlier, Jean-Louis Derouet, Agnès Henriot-van Zanten, Waldo Hutmacher, Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud, Éric Plaisance, Régine Sirota, Lucie Tanguy, Anne Van Haecht, Guy Vincent, etc. Ce milieu s'est fédéré en un comité de recherche de l'Association internationale des sociologues de langue française. Le comité « modes et procès de socialisation » a organisé la communication entre ces chercheurs : sept colloques depuis 1983, à Bruxelles, Lyon, Genève, Paris et Mons. Le colloque réuni à

Paris en 1993 occupe une place un peu particulière, puisqu'il avait pour objet de dresser un bilan du travail accompli depuis le colloque de Toulouse. Il s'agissait donc d'une analyse de conjoncture dont l'organisation a été confiée à Jean-Louis Derouet et au Groupe d'études sociologiques, de l'INRP.

Une douzaine de contributions furent consacrées, en séance plénière, à cette analyse de conjoncture, tandis qu'une quarantaine de communications plus courtes, réparties en dix commissions, mit en relief l'importance du travail empirique. Le colloque a montré l'ampleur des résultats acquis au cours des dix dernières années. La recherche a ouvert les boîtes noires que négligeaient les approches structurelles et cette sociologie rapprochée de l'action éducative a considérablement enrichi notre connaissance de la complexité des processus sociaux. On sait aujourd'hui que les acteurs, et en particulier les enseignants, ne sont pas mus par un déterminisme unique, mais qu'ils s'orientent au sein d'un écheveau de contraintes où le sens de l'action est à construire. L'attention apportée aux situations joue dans ce travail un rôle essentiel. Certes, les grandes contraintes structurelles y sont présentes, chacun vient, en classe ou ailleurs, avec un bagage lié à son origine et sa position sociale, mais la somme de ces variables structurelles ne permet pas de prédire ce qui va se passer. Il y a plusieurs façons d'agencer les mêmes ressources. Cette conscience de la complexité peut inquiéter — où sont les principes d'ordre ? —, mais elle est aussi rassurante : par ses contradictions, la réalité de l'école d'aujourd'hui recèle des possibilités d'évolution, qui ne sont pas toutes négatives. Si la confrontation créée par le colloque a permis de mettre un peu d'ordre dans ces résultats foisonnants, elle a aussi dégagé une exigence essentielle : la nécessité de penser de nouvelles procédures de totalisation. La recherche sociologique doit pouvoir répondre à des questions simples : la décentralisation rend-elle l'école plus efficace ? La prise en compte du local, de la demande des

familles fait-elle progresser le système éducatif vers une égalité plus réelle ? L'actuelle dispersion des résultats rend leur capitalisation difficile. Si les totalisations statistiques apportent des réponses trop générales, qui écrasent les spécificités des processus locaux, ni la science ni la politique ne peuvent se contenter de la juxtaposition de monographies. Le colloque a donc engagé, en particulier au travers des communications d'Anne Van Haecht et d'Alain Léger, une réflexion sur les différents types d'accès à la généralité.

En ce qui concerne la prospective, les organisateurs avaient privilégié deux orientations. Celle des recherches sur les savoirs, d'abord. Le bilan a mis en évidence les convergences qui s'opèrent sur ce sujet entre sociologie et histoire. Si celles-ci ne peuvent passer pour totalement nouvelles, elles sont fructueuses. Elles nous débarrassent d'une définition absolutiste des contenus, en nous montrant combien leur constitution est sujette à variations à travers le temps. Elle montre aussi les limites d'un fonctionnalisme qui déduirait les contenus scolaires de la mission assignée à l'école. Ces études, dans toute leur richesse, sont pourtant apparues cantonnées à ce que les anglosaxons appellent le curriculum prescrit : la définition des savoirs légitimes et la construction des programmes scolaires. Le colloque a souligné la nécessité d'une sociologie concrète du curriculum, sociologie de la classe et des pratiques pédagogiques. C'est sans doute un des grands sujets de la sociologie de demain. Le colloque a aussi donné une visibilité à une recomposition de champ, plus silencieuse, entre la sociologie de l'éducation d'une part, et les sociologies de la famille, de la jeunesse et de l'enfance d'autre part. Les contributions de Cléopâtre Montandon, François Dubet et Régine Sirota lors d'une séance présidée par François de Singly, ont montré l'ampleur du travail accompli. Là aussi, des directions de recherche apparaissent dont la fécondité devrait s'affirmer dans les années à venir : les recherches sur le rapport entre le fonctionnement familial et la réussite scolaire, les études des nouvelles formes de socialisation politique de l'enfance, etc. Le colloque a enfin dessiné un autre secteur de convergences encore peu exploré : celui où les interrogations de la sociologie de l'éducation et de la sociologie du travail se retrouvent autour de la définition des qualifications et de l'emploi. Cette question a été magistralement traitée en commis-

sion par Lucie Tanguy, elle aurait mérité un débat en séance plénière.

Deux tables rondes ont témoigné du souci du colloque de ne pas couper la recherche de l'univers politique où elle se déroule. La première concernait l'état de la sociologie de l'éducation dans les pays de l'Europe du Sud et de l'Est. Une sociologie francophone existe en Grèce, en Espagne, au Portugal, en Roumanie, à Malte, etc., mais le nombre des chercheurs est insuffisant pour créer un véritable milieu scientifique. C'est au sein de l'ALSIF que ces chercheurs trouvent le milieu de confrontation qui leur est nécessaire. On a donc pu constater le rayonnement de la sociologie francophone, et, au-delà des différences liées aux inégalités de développement, la volonté des collègues étrangers de maintenir une de ses plus importantes traditions : le lien de la sociologie avec la philosophie, l'histoire et les sciences politiques. La réflexion engagée à Paris sera reprise et amplifiée. Une seconde table ronde a été consacrée à un dialogue entre chercheurs et responsables ministériels avec, en particulier, la participation de M. Xavier Darcos, du cabinet du ministre de l'Éducation nationale. Des convergences sont apparues sur les thèmes de recherche : le renouvellement des formes de la démocratisation, avec un renouveau de l'intérêt pour le collège, une interrogation sur l'identité enseignante et son image dans l'opinion, la tension entre le niveau local et le niveau national dans les processus de décision, l'intérêt pour les savoirs, etc. La demande ministérielle porte aujourd'hui essentiellement sur la capitalisation des résultats. Il est bon que la recherche soit active et productive, mais la masse et la diversité découragent le non-spécialiste. Les décideurs, comme l'opinion, ont besoin de synthèse qui les aident à s'orienter dans cette prolifération.

Le bilan Paris 93 de la sociologie de l'éducation a montré un milieu scientifique vivant, et qui gagne en dimension internationale. Les travaux présentés en commission ont montré également l'émergence d'une nouvelle génération, qui prend appui sur les travaux des années quatre-vingt pour dessiner des contours nouveaux. Pour autant la structuration de ce milieu scientifique n'est pas achevée. La diversité des recherches, si elle est richesse, peut aussi devenir dispersion. Pour l'éviter, la construction d'un espace de communication, chargé à la fois de la capitalisation des résultats et de l'organisation d'un débat pluraliste, est nécessaire. C'est dans cet esprit qu'a été

envisagé, à l'issue du colloque, la création d'une revue internationale de sociologie de l'éducation, à laquelle l'INRP pourrait apporter son appui.

Le choix de tenir ce colloque à l'INRP est en effet une des premières mises en œuvre des nouvelles missions de l'Institut. Sur toutes les questions évoquées, analyse de conjoncture, capitalisation des résultats de la recherche, organisation de la communication scientifique, édition de revues, l'INRP a un rôle à jouer et a été sollicité

par les organisateurs du colloque. Cette rencontre, qui marque une date dans l'évolution d'une communauté disciplinaire, marque aussi une date dans l'évolution de l'INRP qui a en cette occasion affirmé ses relations avec l'Université et sa vocation de lieu de rencontre et de capitalisation.

Marie-Claude Derouet-Besson  
Groupe d'Études Sociologiques  
Institut National de Recherche Pédagogique





## Articles Sociology of education

*Philippe Perrenoud* – What happens at school in curriculum change ? p. 5

Individualism characterizes the culture of teachers and schools, especially in secondary education. Does it mean that every school unit has no specific role to play in a national or regional curriculum reform ?

*Bernard Lahire* – Popular readings : the popular appropriation modes of texts. p. 17

Popular readings do not confine themselves to poor readings (less frequent, less complex, less skilful, less virtuoso...). They make use of specific appropriation's modes of prints (newspapers, reviews, varied books) that are basically characterized by the will to anchor texts in a reality other than the exclusive textual reality : in a practical configuration (practical books and reviews), in a well known, actual space (local newspapers, « deaths-births-weddings » headings, news items), in the frames, the schemes of past or present experience (novels, biographies and autobiographies...) or in the natural and physical world (books and reviews of scientific popularization).

*Yves Careil* – Detailed study of teachers working in the primary schools on housing estates in suburbs of Nantes. p. 27

This article communicates results obtained from a study centred on the relations between parents and primary teachers on housing estates. This study also contains a detailed examination of the type of teachers working there, in order to see more clearly how, according to the groups they belong to, these teachers build up their representation of the parents they are in contact with. After examination of the complex combination of variables, it appears that close links exist between the main social characteristics of these teachers, their initial vocational motivations — considering the loss of prestige of the teaching profession —, the conception they have of their role and their perception of the new policy which consists in favouring contacts between schools and the outside world.

*Alain Manigand* – Problems of the children of immigrants : a different way of research. p. 41

This article briefly presents research into the problems of the children of immigrants in a different way, avoiding systematic reference to determinism. We suggest another theoretical approach based on the concepts of scholastic career, insertion into school and life history, followed by reflections arising from the study of the school career of two Turkish primary school pupils. The way each school career develops illustrates the dissimilarity between immigrant children.

*Michel Eliard* – Sociology and education. From Condorcet to Durkheim. p. 55

Condorcet brought in his Report on public instruction, at the Legislative Assembly, on the 20th and 21st of April 1792. A well-known mathematician when he was 25 years old, passionately fond of justice and equality, he created a theory of instruction which, according to him, could produce

equality between citizens, while maintaining a social hierarchy, built only on the difference of talents. Durkheim fit into the continuity of Condorcet's thinking when he took part in the edification of public instruction, 90 years later. But, his organicist conception of society and of education proves him to be closer to Montesquieu's more conservative thinking.

*Roger Sue* – The sociology of social time : an educational research perspective

p. 61

The author presents the major characteristics of a sociology of social time and its fundamental concepts especially that of "main time". Then he throws light upon the impact of change of "main time" in the educational space from the perspective of the relations between professional training and employment. He concludes that there is a shift in school role and that this school could exert a federative influence thanks to the educational use of time and the recognition of the value of extra-curricular knowledge.

\*  
\*\*

*Silvia Parrat-Dayan* – The Piaget's reception in the pedagogical environment of 1920-1930 years.

p. 73

The study of books' reception is by no means an interesting way of analyzing the meaning and the degree of acceptance of a writer's work from an historical point view.

Following this perspective, the present study examines the reception of some of Piaget's work (1920-1930) by analyzing the first reader's critical reviews. Considering that readers are not independent of their previous experience, this article is limited to the analysis of critics written by educational specialists.

# L'ORIENTATION

## SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de  
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 2 - JUIN 1993

Philippe ZARIFIAN  
Présentation.

Georges SOLAUX  
Politiques éducatives et conditions de l'objectif « 80 % d'une classe d'âge au niveau IV ».

Henri ECKERT, Bernard HILLAU  
La diversification du niveau IV de formation, les paradoxes de la seconde chance.

Benoît BOUYX  
Le baccalauréat professionnel aura bientôt huit ans.

Philippe ZARIFIAN  
Le baccalauréat professionnel : de quelques problèmes non résolus.

Lucie TANGUY  
La notion de niveau dans les politiques de formation.

*Abonnement (4 numéros par an) :*

**France : 230 FF - Étranger : 280 FF - Vente au numéro : 80 FF.**

*Adressez directement commande et paiement à :*  
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.  
**41, rue Gay-Lussac, 75005 PARIS.**

# **SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION**

**Dix ans de recherches**

**Recueil de notes de synthèse parues dans la  
Revue Française de Pédagogie**

Rien n'illustre mieux la place prise en France par les sciences sociales parmi les sciences de l'éducation que la série de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie et réunies dans cet ouvrage.

. La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 (J. C. Forquin).

. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (J. C. Forquin).

. La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (J. C. Forquin).

. Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983 (A. Cunha Neves, J. Eidelman, P. Zagefka).

. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe (J. L. Derouet, A. Henriot-Van Zanten, R. Sirota).

. Ethnométhodologie et éducation (A. Coulon).

Ces textes fournissent des états de la question dans une décennie où la sociologie de l'éducation s'est profondément transformée dans ses orientations théoriques.

Un "livre qui mérite d'être lu, utilisé, travaillé, en France comme à l'étranger, y compris par les étudiants" (extrait de la préface de V. Isambert-Jamati)

*1990 / 242 pages (16 x 24 cm) / 130 francs*

**INRP / L'Harmattan**

---

## **TABLES 1967-1990**

**REGARD SUR DEUX DECENNIES DE RECHERCHE DANS LA  
REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE**

La revue témoigne du mouvement de la recherche et de l'évolution de la réflexion concernant l'éducation, en France et à l'étranger. Après plus de deux décennies d'existence la RFP est devenue une collection de référence.

Ces tables permettent d'utiliser au mieux l'ensemble des ressources, en offrant plusieurs entrées pour la recherche documentaire : double présentation des articles, notes de synthèse, carrefours chercheurs-praticiens selon une **classification thématique** et selon l'**ordre chronologique** des parutions ; **index des auteurs et des sujets**.

Un outil de travail indispensable à tous ceux concernés par la recherche en éducation.

*1990 / 124 pages (format 19,5 x 24 cm, soit celui de la revue) / 65 f*

---

**COMMANDES à adresser à**

**INRP - service des publications, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05  
joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP**

# LE CONSEIL DE CLASSE. "PEUT MIEUX FAIRE !"

François BALUTEAU  
Préface Gabriel LANGOUËT

*«Peu de chercheurs se sont attachés à comprendre [le] fonctionnement [du conseil de classe], eu égard aux difficultés qui sont inhérentes à ce type d'analyse nécessitant à la fois intériorité et extériorité, regard effectué du dedans mais distance et objectivation par rapport à l'objet observé. Patrick Boumard, dans Un conseil de classe très ordinaire, avait mis en évidence la répartition des pouvoirs entre les divers partenaires de cette instance et formulé de fortes critiques sociologiques vis-à-vis de ce fonctionnement. Dans le prolongement, François Baluteau, sans aucun doute motivé par cet ouvrage, et parce qu'il connaissait bien, de l'intérieur et en tant qu'enseignant, le fonctionnement de ces conseils de classe, sans doute aussi par sa position particulière de professeur d'éducation physique lui permettant de mieux saisir les élèves dans leur globalité, a osé porter ce regard au cœur même des conseils de classe tout en s'attachant à conserver la plus grande objectivité, à procéder à des analyses systématiques des discours qui s'y tiennent dans des établissements différents sociologiquement et volontairement contrastés, mais aussi, et c'est là l'un des apports fondamentaux de sa propre recherche, à mettre ces discours en relation avec d'autres variables, telles les résultats ou les caractéristiques sociales des élèves sur lesquels ces discours sont tenus. Ainsi nous fournit-il des enseignements particulièrement féconds sur les rôles joués par les différents partenaires des conseils, les temps de parole qu'ils utilisent respectivement et l'écoute dont ils bénéficient, les bases sur lesquelles s'effectuent les accords en son sein, les éléments entrant principalement en jeu dans les prises de décision concernant le devenir scolaire et social des élèves.»*

Gabriel LANGOUËT

Professeur à l'Université Paris V



1993 - 192 pages - format 14 x 22,5 cm - Ref : BF 025

France (TVA 5,5%) : 110 F - Corse, DOM : 106,45 F  
Guyane, TOM : 104,27 F - Etranger : 114,70 F

*Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP*

**INRP - Service des publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05**



# *Revue française de sociologie*

publiée avec le concours de  
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES  
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 40.25.11.87 ou 88

JUILLET-SEPTEMBRE 1993, XXXIV-3

ISBN 2-222-96589-6

- Sur le chômage de longue durée** Jean VINCENS
- Les surveillants de prison :  
le prix de la sécurité** Antoinette CHAUVENET  
Georges BENGUIGUI  
Françoise ORLIC
- Choisir ses voisins ?** Hubert CUKROWICZ
- L'« effet établissement »  
dans les collèges et lycées** Olivier COUSIN
- NOTE CRITIQUE**
- Exclusion sociale et pauvreté :  
un débat américain** Nicolas HERPIN

## LES LIVRES

- Abonnements :** L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :  
Centrale des Revues, CDR  
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex – Tél. : (1) 46.56.52.66  
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars  
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année  
en cours.
- Tarif 1993 :* L'abonnement (4 numéros) France ..... 310 F  
Etranger ..... 380 F
- Vente au numéro :** Soit par correspondance auprès de :  
CNRS Editions, 20-22 rue Saint-Amand, 75015 Paris  
Tél. : (1) 45.33.16.00 – Télex : 200 356 F  
Soit auprès des librairies scientifiques
- Le numéro ..... 100 F





## DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M<sup>me</sup> ou M<sup>lle</sup> .....  
 Etablissement (s'il y a lieu) .....  
 N° ..... Rue .....  
 Localité ..... Commune distributive .....  
 Code postal .....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M<sup>me</sup> (ou établissement) .....  
 N° ..... Rue .....  
 Localité ..... Commune distributive .....  
 Code postal .....

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature .....

### TARIFS

Du 1<sup>er</sup> août 1993 au 31 juillet 1994

#### Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %) .....	210	F ttc
Corse .....	210	F
DOM .....	207,84	F
Guyane, TOM .....	205,68	F
Etranger .....	270	F
<b>Le numéro</b> (TVA 5,5 %) .....	<b>57</b>	<b>F ttc</b>

#### Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79

Abonnements : (1) 46.34.90.81

Rédaction : (1) 46.34.90.78

- Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.  
 Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

**INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05**





# s o m m a i r e

## ARTICLES Sociologie de l'éducation

P. Perrenoud — *Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique.*

B. Lahire — *Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes.*

Y. Careil — *Radioscopie des instituteurs exerçant dans les écoles primaires des cités HLM de l'agglomération nantaise.*

A. Manigand — *La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche.*

M. Éliard — *Sociologie et éducation. De Condorcet à Durkheim.*

R. Sue — *La sociologie des temps sociaux : une voie de recherche en éducation.*

\*

S. Parrat-Dayana — *La réception de l'œuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930*

## NOTE DE SYNTHÈSE

R. Sirota — *Le métier d'élève*

## NOTES CRITIQUES