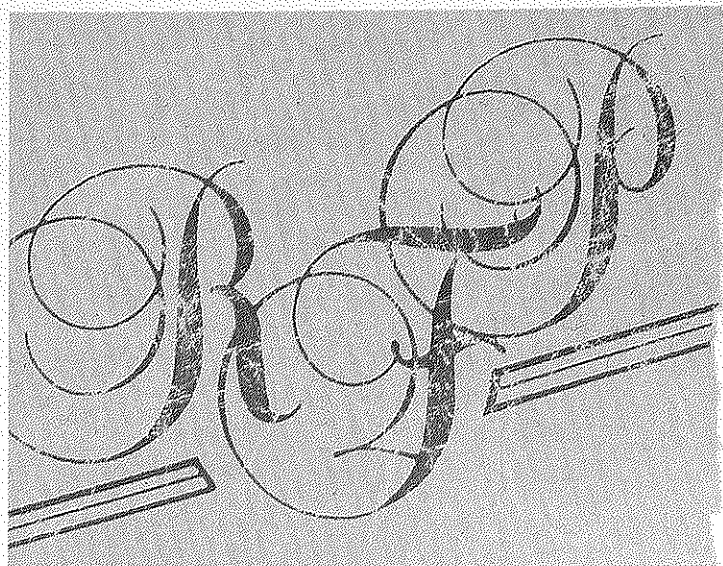


P 10 068

N° 109 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1994



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, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Éducation 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. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique. Marie DURU-BELLAT, professeur en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur émérite de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. 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. Jean HASSENFORDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur émérite 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. Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, IRPEACS. Yves MARTIN, doyen honoraire de l'Inspection générale de l'Éducation 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 émérite de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Maurice REUCHLIN, professeur honoraire de psychologie, Université de Paris V. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche, CNRS. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : 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.

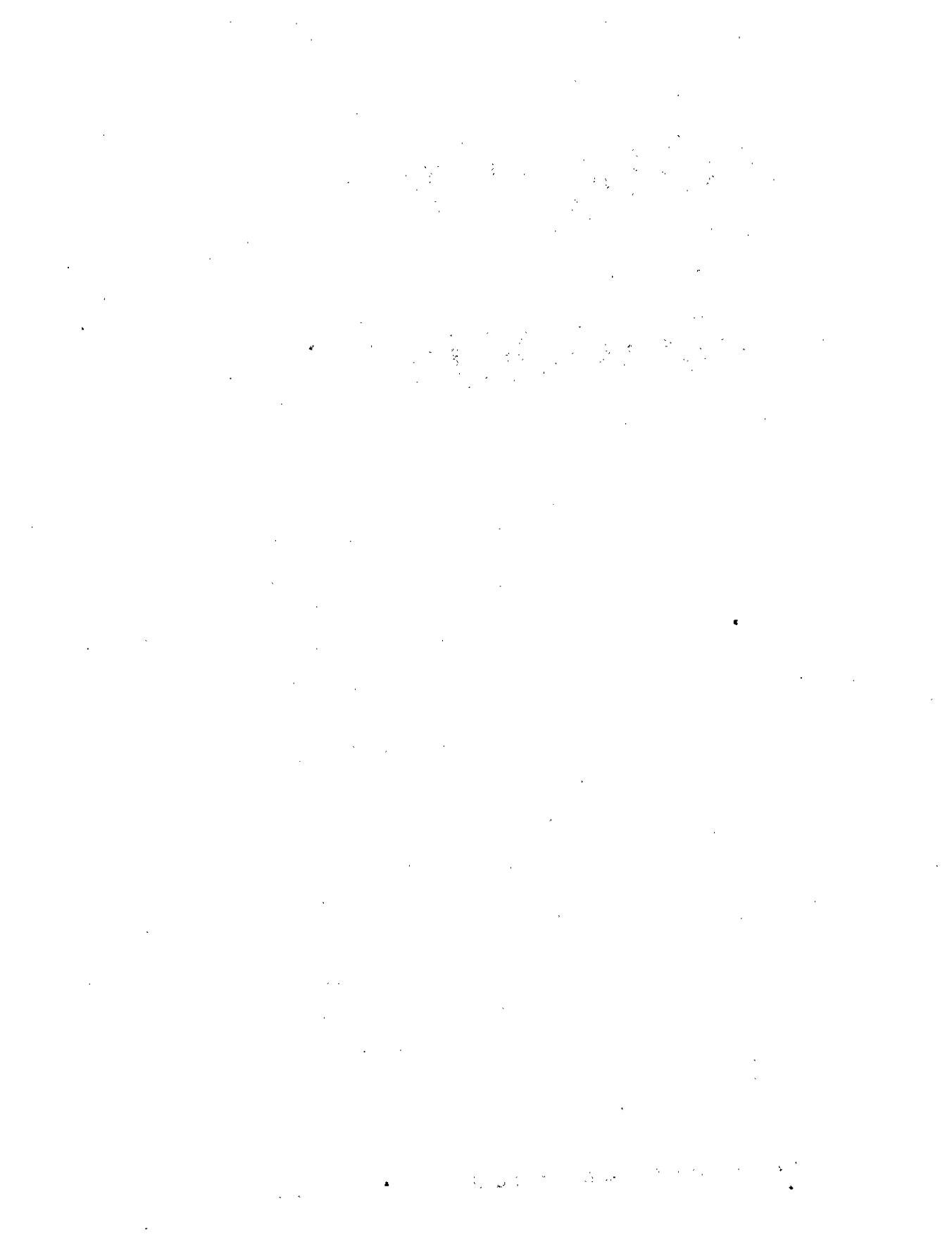
N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé 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.

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

- Jean-Paul Payet* – L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue p. 7
- Monica Gather Thurler* – Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? p. 19
- Denis Meuret* – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges p. 41
- Catherine Agulhon* – L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie p. 65
- Martine Piriou et Pierre Charbonnel* – Télé-vision. Signification sociologique de la télévision, activité de loisirs p. 79
- André Robert et Jean-Jacques Morneffas* – Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession p. 89

**

- Jean-François Gibert* – Rythmes de vie et pédagogie : « la fin de matinée, un moment difficile » ? p. 105

NOTE DE SYNTHÈSE

Marie Duru-Bellat – Filles et Garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales

1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitudes ? p. 111

NOTES CRITIQUES

- J. Allouche-Benayoun et M. Parlat* – La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel (J. Hédoux) p. 143
- M. Altet* – La formation professionnelle des enseignants (G. de Landsheere) p. 145
- F. Baluteau* – Le conseil de classe : « Peut mieux faire ! » (J. Gautherin) p. 146
- J.-M. Berthelot* – École, orientation, société (M. Duru-Bellat) p. 147
- F. Cardi et J. Plantier* (textes réunis par) – Durkheim, sociologue de l'éducation (N. Mosconi) p. 149
- J. George et J.-M. Zakhartchouk* (textes présentés par) – Les Cahiers pédagogiques. Une idée positive de l'école (M. Develay) p. 151
- J. Houssaye* (dir.) – Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui (L. Raillon) p. 152
- S. Johsua, et J.-J. Dupin* – Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques (A. Tiberghien) p. 155
- P. Magnin* – Des rythmes de vie aux rythmes scolaires (C. de Peretti) p. 156
- H. Van Daele* – L'éducation comparée (M. Debeauvais) p. 157



En hommage à Jean Hassenforder

Jusqu'à présent rédacteur en chef de la **Revue Française de Pédagogie**, Jean Hassenforder est devenu en septembre dernier professeur émérite au terme d'une longue carrière à l'Institut national de recherche pédagogique. Dans l'histoire de la revue, marquée par les apports de personnalités comme Joseph Majault ou Louis Legrand (qui présida à son essor et à son développement en tant que rédacteur en chef jusqu'en 1980), le rôle joué par Jean Hassenforder a été essentiel. C'est en grande partie sous son impulsion, grâce à son travail patient et persévérant joint à une excellente connaissance du champ et à une exceptionnelle capacité d'attention et d'écoute, que la revue est devenue l'outil important et original d'information et d'expression scientifiques au service de la recherche en éducation que l'on connaît aujourd'hui. Par le choix des articles publiés et leur organisation thématique, par la rubrique des notes critiques (dont il a toujours été le responsable depuis la fondation de la revue en 1967) et par celle des notes de synthèse (qu'il a créée en 1978), Jean Hassenforder a su faire de la revue le centre d'un véritable réseau d'intercommunication et d'expertise. Il a su par ailleurs, en tant que responsable du Centre Documentation Recherche de l'INRP, insérer la revue dans tout un dispositif de ressources documentaires au service de la recherche (avec en particulier la création de **Perspectives Documentaires en Education**) et la valoriser par la production d'instruments de travail originaux (recueil d'articles, index et recueil de notes de synthèse, index de notes critiques). Enfin l'ouverture sur la production étrangère a été une préoccupation constante de Jean Hassenforder, comme en témoignent nombre d'articles et de notes de synthèse qui ont permis aux lecteurs francophones de se familiariser avec des courants de recherche jusqu'à présent mal connus.

Bien évidemment, Jean Hassenforder reste un membre actif du Comité de rédaction de la revue et demeure de ce fait étroitement associé à ses destinées ainsi qu'à celles de l'institut dans son ensemble. Le Comité de rédaction croit pouvoir se faire le porte-parole de l'ensemble des lecteurs et utilisateurs de la revue en faisant part à Jean Hassenforder de ses sentiments de gratitude et d'amitié.

Jean-Claude Forquin



L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue

Jean-Paul Payet

L'ouverture aux usagers (parents, élèves) est, depuis quelques années, un leitmotiv de la modernisation du système éducatif français. Ceci s'est traduit par la création ou l'extension des droits des usagers, notamment en matière d'information et d'orientation. Mais la relation professionnels-public prend des formes différentes selon les contextes sociaux. Dans les établissements scolaires des quartiers urbains dégradés et des banlieues populaires, le thème de l'ouverture de l'école s'inscrit dans une politique de requalification sociale des territoires. Le « modèle nouveau » des relations école-usagers reste pourtant souvent au stade du projet politico-administratif. Dans sa mise en œuvre, il rencontre les résistances des enseignants, dont la culture professionnelle et les intérêts pratiques les encouragent à tenir à distance les parents, ainsi que celle des usagers eux-mêmes qui délaissent les actions collectives jugées trop stigmatisantes au profit de stratégies individuelles. La question de l'ethnicité est au cœur de cette redéfinition du rapport de l'école aux usagers dans les établissements de banlieue.

Les relations entre l'école et les familles sont aujourd'hui susceptibles d'être décrites en termes de relations entre des professionnels et un public (1) : voilà qui stimule une thématique traditionnelle de la sociologie de l'éducation et participe à son renouvellement (2). Nous défendons ici la thèse de **l'émergence d'un public de l'école**, dans un sens plus étendu que celui que l'institution scolaire donne habituellement à ce terme (3). Elle s'accompagne de la **redéfinition de certains rôles professionnels et de la création de nouveaux rôles autour de l'activité du contact direct avec le public**. Cependant, la constitution d'une « relation de service » entre les acteurs de l'école et les parents adopte des formes variables, en contenu

et en intensité, selon les contextes locaux. A travers l'émergence d'une relation professionnels-public dans le champ scolaire, c'est en partie la transformation du rapport de l'école à l'espace local, particulièrement dans les quartiers défavorisés, qui est à l'œuvre. En effet, les politiques du développement social urbain prônent une école capable de retisser la trame sociale déchirée des banlieues populaires. Le modèle fondateur de l'école républicaine, érigée en espace clos, volontairement coupée des « milieux » des élèves, est alors contesté, et l'ouverture s'affiche comme une modernité de l'action de l'école. Mais la politique d'ouverture à l'environnement, aux familles, se traduit-elle pour autant par un rapprochement entre

l'école et ses usagers ou n'assiste-t-on pas plutôt à un formidable brouillage des références, dont les effets sont de moins certains et de plus en plus liés aux qualités des contextes et des situations ?

L'ÉMERGENCE D'UNE RELATION PROFESSIONNELS-PUBLIC

Nouveaux droits des usagers

Une lecture formelle du phénomène insiste sur le renforcement ou la création, ces dernières années, des droits des usagers de l'institution scolaire, parents d'élèves et élèves. (Pour plus de clarté, nous nous en tiendrons aux parents d'élèves, mais il est clair pour notre démonstration que les élèves font partie du public que nous décrivons ici dans une acception différente de l'acception habituelle de l'institution.) Les nouveaux droits concernent d'une part l'information et la participation au fonctionnement des établissements : généralisation des conseils d'école, extension des droits des parents dans les conseils d'administration des collèges et des lycées (4). Outre cette dimension représentative, la présence des parents dans l'école est visible dans la multiplication d'initiatives d'« ouverture » : réunions d'information, journées « portes ouvertes », manifestations culturelles diverses, etc. Le développement d'un marché scolaire, dans lequel les établissements sont désormais en forte concurrence, n'est évidemment pas étranger à ce mouvement d'ouverture aux parents. Il reste à voir (plus loin) dans quelles conditions concrètes l'ouverture se réalise.

L'orientation des élèves est le deuxième domaine important d'expression de « nouveaux droits » des usagers de l'école. Depuis 1990, la loi accorde aux parents (et à l'élève majeur) des pouvoirs accrus face aux décisions des conseils de classe. Le redoublement « à l'intérieur des cycles des collèges et des lycées » est soumis à l'accord des parents (ou de l'élève majeur). En ce qui concerne l'orientation, s'ajoute désormais à la possibilité d'appel de la décision du conseil de classe le droit au redoublement « lorsque les parents de l'élève ou l'élève majeur n'obtiennent pas satisfaction pour les voies d'orientation demandées » (5). Dans ce nouveau schéma, l'établissement scolaire, son chef ou son représentant, les professeurs principaux sont tenus d'informer,

de rencontrer les familles et d'expliquer leur décision. Même si le contact professionnels-public peut paraître encore bien formel par rapport à d'autres institutions, il faut souligner, pour les acteurs scolaires, et en particulier pour les enseignants, la nouveauté des situations et des compétences à mettre en œuvre : explication, écoute du point de vue des familles, négociation. La portée du changement doit cependant être limitée dans la réalité, où nombre d'acteurs résistent à « jouer le jeu des droits des familles » et tentent de « verrouiller » ces lieux par différentes tactiques d'intimidation ou, à l'opposé, en les vidant de leur substance et de leur valeur (Payet, 1992c).

L'inflation de la demande de conseil

À côté du cadre juridique, il y a place pour une lecture plus sociologique de l'émergence ordinaire, quotidienne d'une relation professionnels-public à l'école. En amont des décisions d'orientation, il y aurait lieu de s'interroger par exemple sur l'évolution de l'activité continue d'orientation, mise en œuvre par les conseillers d'orientation. Le service proposé par ces professionnels de l'Éducation Nationale, agissant à la fois au sein et en dehors des établissements scolaires, a évolué profondément depuis le cliché traditionnel de l'« orienteur ». Le statut de conseillers d'orientation-psychologues nouvellement acquis illustre en partie cette évolution — en même temps qu'il occulte des conflits de définition de l'activité plus profonds au sein de la profession. Les conseillers d'orientation-psychologues subissent aujourd'hui de plein fouet l'explosion du « souci scolaire », l'inflation de la demande d'expertise d'un système scolaire de plus en plus complexe dans l'organisation de ses cursus, de plus en plus incertain dans sa capacité à déboucher sur l'emploi, à articuler qualification et emploi. La demande de conseil est ici intrinsèquement liée à l'accroissement de l'incertitude. Mais pour ne pas simplifier une situation plus contradictoire, il faut souligner que la demande parentale de conseil est très fortement variable selon les quartiers, selon les établissements : plus la composition sociale du secteur scolaire est élevée dans la hiérarchie des CSP, plus l'usage du conseiller d'orientation-psychologue est répandu et intensif.

Contextualisation de la relation professionnels-public

Alors que le contact professionnels-public se situe, dans les quartiers « riches » (ou socialement

favorisés), dans le domaine de l'information, il se situe, dans les quartiers « pauvres », dans le domaine du contrôle. La formule est bien entendu à nuancer, mais elle attire l'attention sur la construction locale des « civilités scolaires ». La recherche d'information sur la **valeur scolaire**, celle de l'élève et celle de l'école elle-même, des filières, des options, des établissements, détermine largement la relation des parents des classes moyennes et supérieures avec l'école. Dans les établissements de quartiers populaires, l'initiative de la rencontre revient à l'inverse essentiellement aux acteurs scolaires, et nous parlerons alors plutôt de convocation que de réception. La régulation des troubles de l'ordre scolaire en est le thème récurrent. Force est en effet de constater que les conflits, liés à la déviance des élèves, sont plus nombreux dans ces établissements et qu'ils engendrent, dans leur gestion, de nouveaux conflits avec les élèves et avec leurs parents. Les interactions avec les parents sont potentiellement conflictuelles, elles produisent souvent incompréhensions et malentendus. L'orientation elle-même prend une figure différente dans ces établissements, dont le public est socialement défavorisé et en proportion (plus ou moins) importante étranger ou d'origine étrangère. La relation duelle conseiller d'orientation-parents, sur le modèle de la consultation privée, est en partie délaissée au profit d'une relation contractuelle, comprenant l'établissement scolaire. L'orientation dite « concertée » se traduit par la mise en place d'un dispositif standardisé, dans lequel pèsent plus lourdement et plus directement les intérêts de l'établissement. Sans chercher à dramatiser, les différentes situations de contact sont, dans ces établissements, particulièrement difficiles à gérer, parce qu'elles se situent dans un contexte aggravé de crise sociale, économique, urbaine, où se brouillent les missions de l'école et s'efface son autorité légitime.

Nouveaux rôles autour de la réparation sociale

La problématique du contact avec le public fait resurgir une « catégorie d'acteurs souvent oubliés » (Chopart, 1993), en l'occurrence dans l'école des acteurs très minoritaires en nombre par rapport aux enseignants, et dont la fonction a longtemps semblé périphérique dans l'institution au regard de la fonction d'apprentissage. Outre les conseillers d'orientation déjà cités, conseillers d'éducation, assistantes sociales scolaires, voire infirmières scolaires, et ... chefs d'établissements,

mettent en œuvre, dans les banlieues, les « nouveaux métiers de la réparation sociale ». Au-delà de positions différentes sur l'axe contrôle-participation, et largement variables selon les lieux et les acteurs, ils occupent des **espaces parasites** (Payet, 1985) où s'opère le « travail du social », celui de la *reconstruction des identités abîmées*. Dans les quartiers qui font l'objet d'une procédure publique de requalification (développement social urbain, Z.E.P., contrats de ville et d'agglomération), de nouvelles professions interviennent à l'« interface école-familles » (7) : elles se nomment coordonnateur, médiateur, tuteur, traducteur ... Elles constituent, au-delà de l'organisation scolaire stricto sensu, les nouvelles figures du monde scolaire des banlieues (8). Avant de développer notre propos sur les relations professionnels-public dans un tel contexte spatial et institutionnel, il importe de caractériser plus largement ce qui le différencie d'autres contextes.

LE MONDE SCOLAIRE DES BANLIEUES

La sociologie critique a contribué à présenter l'école comme un système uniforme, sans saisir que **l'école se transforme au contact du territoire**. Pourtant, si l'école met en œuvre l'inculcation de valeurs et de normes du groupe dominant, elle intègre également de façon plus subtile différents éléments de la culture d'autres groupes qui la fréquentent. Entre l'école et l'espace local, des échanges se produisent qui affectent l'identité de chacun des territoires (urbain, scolaire) tant au niveau de leur composition sociale et ethnique, des modes de cohabitation de leurs publics, de l'établissement et de la diffusion de normes et de valeurs.

Ségrégation urbaine et ségrégation scolaire

On peut saisir un premier niveau du processus de territorialisation de l'école dans les stratégies et les pratiques de choix des établissements par les familles (Ballion, 1986 ; Léger, Tripiet, 1986, Pinçon-Charlot, Rendu, 1988). Réservées habituellement aux familles à fort capital social et/ou culturel, elles se diffusent très rapidement parmi les autres couches sociales, sur fond de constitution d'un véritable **marché scolaire**. En ce sens, l'hypothèse d'une territorialisation de l'école ne peut certainement pas se restreindre à une partie de l'espace urbain. La ségrégation scolaire à l'œu-

vre dans les quartiers dégradés, sous la forme d'une fuite des établissements scolaires stigmatisés par les familles les moins captives, est interdépendante d'une ségrégation, à l'autre pôle, sous la forme d'un contrôle de l'homogamie du recrutement des établissements les plus côtés. Mais là où les habitants des « beaux quartiers » surchargent l'école de demandes et d'offres de services de « qualité » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1989), les élèves et les jeunes des « mauvais quartiers » envahissent l'école de références, d'attitudes et de pratiques d'une culture vernaculaire ou d'une culture publique réinterprétées par les acteurs de l'école comme a-scolaires, déviantes, anomiques (Payet, 1985).

Nouveaux enjeux de la violence à l'école

L'importation d'une culture locale par les élèves ou leurs parents, acceptée par l'école ou imposée à son corps défendant (9), constitue le deuxième niveau du processus de territorialisation scolaire. Sur ce second niveau, l'actualité donne le sentiment d'une dégradation récente mais rapide et accentuée des phénomènes de violence à l'école. De quand date ce développement de pratiques déviantes, de violence à l'encontre de l'école ? A-t-on affaire à un mouvement récent et qui s'aggrave ? En limitant la comparaison à l'intérieur de la période des années 60-90, chaque étape du processus d'unicisation du système scolaire voit resurgir le couple démocratisation-déviante scolaire. Dès les années 60, l'accès généralisé des enfants des milieux populaires à l'enseignement secondaire se traduit par un développement du « chahut anomique » mis en œuvre par ces « nouveaux élèves » non informés des codes du chahut traditionnel et surtout peu enclins à collaborer à des pratiques dont ils ne perçoivent pas le sens dans leur rapport à l'école (Testanière, 1967). Mais, dans un premier temps, les phénomènes d'indiscipline et de déviance semblent surtout être le privilège des établissements d'enseignement technique court (Grignon, 1970 ; Fritsch et de Montlibert, 1972). Avec l'instauration du collège unique, ils se sont ensuite généralisés à un nombre plus important d'établissements. Depuis que les flux et les procédures d'orientation ont été profondément révisés (au milieu des années 80), le phénomène concerne maintenant les lycées, alors qu'il était resté jusqu'alors cantonné au collège. Ce dernier reste le lieu privilégié des pratiques déviantes, d'une part en raison d'une plus grande

hétérogénéité du public du collège, d'autre part en raison de son investissement comme espace de socialisation, à la différence du lycée (Dubet, 1991) (10).

Si le phénomène est donc plus ancien que l'affirme le discours politico-médiatique, il a cependant sensiblement changé de nature et de sens depuis les années 60-70, au moins sous deux aspects essentiels. En premier lieu, le phénomène a désormais une dimension locale et spécifiquement urbaine affirmée : les établissements où se développent ces pratiques anomiques sont de préférence situés dans les banlieues populaires, dans les grands ensembles, dans les anciennes cités ouvrières. Vient renforcer cette localisation géographique, le double mouvement de décentralisation et de choix des établissements par les familles. L'ambiance d'un établissement devient en effet un critère de plus en plus décisif dans le jeu de l'offre et de la demande d'un bon établissement sur le marché scolaire. En second lieu, le phénomène a pris une dimension politique, civile, au sens d'un civisme ordinaire, quotidien (Pharo, 1985). Cette dimension civile émerge dès lors que la déviance semble impliquer plus souvent les élèves (et les anciens élèves) en échec, et parmi ceux-ci plus souvent les élèves d'origine étrangère et, particulièrement maghrébine, africaine et originaire des territoires d'outre-mer (11). Cette dimension civile s'impose aux acteurs en termes de production et de respect de normes, de règles, en termes de valeurs d'éducation, en termes de modes de socialisation, lesquels sont constamment parasités par la question de la justice (12).

Une captation institutionnelle

Enfin, un troisième niveau différencie radicalement les formes de territorialisation de l'école selon les contextes urbains. A l'auto-régulation de la ségrégation sociale et scolaire dans les espaces ségrégués valorisés, s'oppose la concentration d'interventions institutionnelles dans les espaces sociaux et scolaires dévalorisés. On assiste, depuis les années 80, à l'émergence d'une nouvelle figure de l'école dans le discours politico-administratif — une école ouverte sur l'environnement, une école partenaire (d'autres instances d'apprentissage et de socialisation), une école adaptée aux contextes locaux — destinée en réalité aux établissements scolaires des banlieues et des quartiers dégradés (Henriot-van Zanthen, 1990).

L'ÉCOLE AU CONTACT DES FAMILLES

La question du rapport école-familles doit donc être posée en référence à ce que nous venons d'établir sur les rapports entre l'école et l'espace local. En d'autres termes : comment ce rapport est-il construit selon les contextes, selon les formes de territorialisation de l'école ? Comment les acteurs — scolaires, familiaux — (re)définissent-ils leurs rôles mutuels, leur espace de rencontre, leurs attentes réciproques, leurs modes de coopération, dans un contexte où l'école est, de multiples manières, territorialisée, ancrée dans une spécificité locale ? Comment ces rapports sont-ils transformés par la transformation récente des rapports entre l'école et l'espace local, en particulier l'espace local des banlieues ? Pour dépasser la présentation de cas, nous tentons ici de définir une typologie, en nous appuyant sur des observations pratiquées dans différents établissements. Précisons que ces observations sont plutôt centrées sur des situations de traitement de la déviance des élèves, mais aussi sur des situations d'orientation d'élèves en échec (13).

Nous définirons deux types-idéaux des relations école-familles : pour clarifier le débat, face à une inflation de discours pseudo-sociologiques, nommons-les simplement le modèle « ancien » et le modèle « nouveau ». (Si les termes d'ancien et de nouveau ne sont porteurs d'aucune connotation positive ou négative, leur choix indique pourtant qu'il y a là des enjeux idéologiques.) Cette division ne se retrouve bien évidemment pas telle quelle dans la réalité, où un même établissement, un même acteur peut tout à fait mettre en œuvre à différents moments les deux modèles. Nous les concevons comme des types-idéaux, la question importante étant celle de l'articulation au sein des pratiques entre les deux modèles, les glissements, les combinaisons, les conflits, les accords. De façon condensée, le modèle « ancien » obéit au double principe républicain de l'autonomie de l'espace scolaire vis-à-vis de l'espace familial et de la supériorité, dans l'ordre symbolique, du premier sur le second. Les relations école-familles s'établissent donc sur le mode de la distance, *ménageant des rencontres rares et formelles*, et de la moralisation (14). Le modèle « nouveau » s'oppose au modèle « ancien » à la fois par la recherche d'une proximité de l'école et des familles et d'une coopération entre les deux acteurs. Deux idées majeures guident notre

réflexion : d'une part, la valeur de modernité n'est pas obligatoirement synonyme, dans son application, d'un rapprochement entre les acteurs de l'école et les familles, d'autre part, on a affaire moins à une succession chronologique des deux modèles qu'à une superposition, productrice de brouillages.

Le modèle « nouveau » des relations école-familles

Une des formes de ce modèle « nouveau » est celle de l'**association** : sous ce terme, nous entendons les politiques, les projets, les pratiques mis en œuvre par les établissements scolaires ou par certains de leurs acteurs visant à associer des parents, à les transformer en partenaires, à les « rendre acteurs de la scolarité ». Évidemment, ces actions peuvent prendre des formes très variables, et certaines d'entre elles sont également à classer sous le registre de la médiation. L'association n'exclut d'ailleurs pas la médiation, sous la forme d'intermédiaires capables de traduire et de rapprocher les points de vue, de rendre « présentables » les discours et les projets des parents ou des jeunes (Roulleau-Berger, à paraître). La forme « associative » (« *faire ensemble* », « *faire avec les familles* ») est fortement marquée par une idéologie communautariste, au sens que les anglosaxons donnent au terme de « communauté éducative ». Pour les promoteurs des « Aires d'Éducation Prioritaires » en Grande-Bretagne (qui ont inspiré les Z.E.P. françaises), il s'agissait ainsi de créer une cohérence entre l'école et l'environnement de l'enfant, en fondant la pédagogie sur les caractéristiques culturelles d'une communauté locale (Forquin, 1989). Cette idéologie s'oppose radicalement à la conception traditionnelle de la culture scolaire, universaliste et abstraite.

Il faut ici faire une place particulière à un principe organisateur de ces politiques et de ces actions : le principe d'**interculturalité**. Nous avons montré les effets pervers de la mise en œuvre d'un tel principe, que sous-tendent le plus souvent un déterminisme culturel et une vision rigidifiée des cultures et des rapports entre cultures (Payet, 1992a). En ce sens, l'institution scolaire comme d'autres institutions (à l'instar des politiques culturelles) développe une représentation simpliste de l'interculturalité où les cultures sont présentées comme des blocs (la culture africaine, arabe, asiatique etc.) « entre lesquels il suffirait

d'établir des liens pour produire du "parler ensemble" entre des groupes et des individus d'origine culturelle différente, là où de nouvelles ethnicités sont en train de se recomposer » (Rouilleau-Berger, à paraître ; de Certeau, 1985). Si l'on suit des analyses plus anciennes (Sayad, 1978), l'interculturalité telle qu'elle est mise en œuvre en France est généralement une entreprise de dévalorisation des cultures étrangères.

Le raisonnement est en général juste au niveau de l'idéologie, mais on ne saurait (plus) être aussi systématique sur les stratégies des acteurs « familles étrangères » et sur les effets des actions basées sur ce principe. Certaines actions interculturelles transpirent tant le néo-colonialisme qu'elles fonctionnent à vide, parfois dès leur démarrage ou peu après, dès que les familles s'en rendent compte. Non dénuée de quelque fascination pour les cultures vernaculaires populaires, minoritaires, marginales, l'association n'évite pas en effet le paradoxe de l'absence ou du rejet des membres appartenant à ces milieux culturels. Mais d'autres actions sont l'occasion d'une mobilisation des familles, de leur entrée dans l'école, de la transformation du rapport de force entre l'école et les familles (Léger, Tripier, 1986). Cette deuxième hypothèse renvoie à une capacité de mobilisation des familles, qui ne commence pas à l'école mais s'ancre dans un territoire local. Un tel constat appelle une analyse du milieu local, de la structuration du territoire, du rapport des familles à l'espace local, particulièrement de leurs trajectoires résidentielles et des rapports locaux de sociabilité, bref des « modes d'intégration locale » (Grafmeyer, 1992).

La médiation constitue une autre forme récurrente du modèle « nouveau ». Nous faisons référence ici à la mise en œuvre d'un rapprochement entre l'école et les familles, considéré comme un rapprochement entre des points de vue spécifiques et mis en œuvre par des professionnels. Ceux-ci se recrutent essentiellement dans le travail social, mais aussi dans des associations locales, ainsi que dans l'école elle-même où se développent des rôles et des espaces de médiation. Plus largement, la médiation englobe l'ensemble des activités d'« adaptation à l'échec », autrement dit, des pratiques visant à « consoler » (calmer, apaiser, atténuer ...) des individus « ayant perdu leur statut, ou devant renoncer aux espérances pour y accéder » (15) (Goffman, 1989). D'une manière générale, la société moderne, en

faisant de l'authenticité une valeur première, crée un formidable « besoin de consolation », et oserait-on dire un véritable marché. Celui-ci se nourrit à la fois du brouillage des différenciations sociales et de la critique des sources traditionnelles de légitimité (Schnapper, 1991). L'interrogation sur l'identité engendre une demande de justice, revendication d'une dignité individuelle et non plus protestation sociale (Dubet, 1987). En tant qu'institution normative, l'école est remise en cause dans sa légitimité à accorder des places et des statuts. Mais, dans le même temps, la crise économique produit chez l'ensemble des acteurs politiques, économiques et sociaux, sur un mode mi-rationnel mi-magique, une demande d'école, sans que la sur-scolarisation s'accompagne d'une plus grande certitude sur la rentabilité scolaire. De plus, la crise urbaine et sociale des espaces urbains périphériques et le désengagement de la puissance publique dans les banlieues concentrent sur l'école des attentes d'intégration, — et plus profondément des attentes d'attribution de sens — qui la dépassent. L'école est ainsi particulièrement exposée à la prolifération du sentiment d'échec, vécu sur le mode de la duperie, aux rancœurs, aux rancunes et à leurs conséquences fâcheuses. Il s'agit donc ici de préparer, d'expliquer, de conseiller, d'accompagner, de traduire, de réparer. Ces actions ne ciblent pas seulement les parents, mais également les élèves. Nous faisons l'hypothèse que se développe dans les établissements scolaires une « culture de la médiation », redéfinissant les modèles traditionnels de la socialisation scolaire.

La permanence d'une logique de mise à distance

Le modèle « nouveau » ainsi défini est plus souvent une injonction, un projet politico-administratif qu'une culture professionnelle réelle des acteurs dans les établissements scolaires. Pourtant, même peu appliqué, son existence suffit à redéfinir les pratiques, majoritaires, relevant du modèle « ancien ». La distance avec les familles se décrit désormais en termes d'évitement et de distanciation. Plus encore, le travail de justification s'impose désormais aux acteurs scolaires. Lorsque la rencontre ne faisait pas partie de l'ordinaire (dans le modèle « ancien »), la distance se justifiait selon un « principe supérieur commun » (Boltanski, Thévenot, 1987) dans un ordre politique global. Aujourd'hui, les justifications de la distance ne sont plus acquises, elles doivent être construites

par les acteurs à un niveau local et en partie individuel. Elles traduisent parfois des formes de coopération entre différents acteurs — une coopération « inversée », au sens où elle ne poursuit pas ici l'objectif d'un partenariat mais vise à maintenir l'ordre ancien de la distance en dépit des injonctions à la modernité.

Les modes de gestion de la déviance scolaire dans les établissements sensibles illustrent assez bien cette co-(re)construction du modèle ancien. En dépit du discours des projets de ces établissements exposés prônant la nécessité d'une coopération entre l'école et les familles, la logique de mise à distance est dans les faits puissante, d'autant plus qu'elle agrège des intérêts a priori divergents de différents acteurs dont l'addition produit ce que nous avons appelé une **alliance objective** (Payet, 1992c). Du côté des enseignants, l'intérêt consiste à restreindre le travail au travail de face-à-face dans la classe et à résister à une recomposition des rôles et des tâches vers plus de « travail éducatif » se traduisant concrètement par un accroissement du temps de présence dans l'établissement et une exposition plus grande à des situations conflictuelles — d'autant plus que ces acteurs ne disposent pas (ou disent ne pas disposer) pour beaucoup des compétences exigées par ces nouvelles tâches. En clair, les contacts avec les parents font l'objet de tactiques d'évitement et de différenciation. Du côté des élèves, pré-adolescents ou adolescents, l'intérêt immédiat est de mettre à distance la famille pour s'affranchir de sa tutelle et bénéficier d'une plus grande liberté d'action. Différentes tactiques servent cette stratégie : rétention d'informations, « intimidation inversée » (en faisant jouer l'argument de la violence parentale, et en particulier paternelle, qui s'abattra sur l'élève « dénoncé ... aux parents »), désinformation et manipulation des parents. Nous avons décrit, sur la base d'exemples concrets, comment ce double intérêt (de l'enseignant et de l'élève) se développe particulièrement bien dans un terrain scolaire nourri de la représentation des milieux familiaux populaires, et a fortiori immigrés, comme des milieux éducatifs incompetents (Payet, 1992a). Enfin, le troisième intérêt est celui de l'établissement, représenté par son responsable, le chef d'établissement. L'impératif de gestion de l'image de son établissement le conduit à privilégier une gestion personnalisée des affaires disciplinaires. En d'autres termes, cette gestion tend à devenir le domaine réservé du chef d'établissement, ou/et de son adjoint ou du conseiller d'édu-

cation selon les lieux, ce qui permet d'éviter à la fois les incohérences inévitables dès lors que l'on multiplie les interlocuteurs représentant l'école et de « maintenir le couvercle » sur les affaires, réduisant ainsi la circulation d'informations ou de rumeurs tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement. L'ethnocentrisme scolaire à l'endroit des familles populaires et immigrées (qui postule leur défaillance éducative) est entretenu et justifié par le résultat objectif de ces différentes stratégies — dont la combinaison n'apparaît pas clairement aux acteurs — à savoir l'absence effective des familles. Celle-ci, réinterprétée comme une démission éducative, légitime et renforce les représentations et les attitudes des enseignants.

Malentendus interactionnels

Lorsque la rencontre a lieu, en dépit des tactiques d'évitement, le modèle « nouveau » ne garantit pas les logiques d'invalidation de l'acteur familial. Le corollaire de la logique d'évitement de la rencontre est que celle-ci se déroule le plus souvent dans ce que nous avons appelé des **cadres d'urgence** (Payet, 1992a). La convocation des parents est décidée lorsque la situation a atteint un niveau « insupportable » ou lorsqu'une solution doit être trouvée « *dans les plus brefs délais* ». Une telle définition de la situation renforce l'inégalité de la rencontre et ne permet évidemment que rarement la construction d'une relation de coopération, nécessitant du temps, des étapes et une progression. Au contraire, elle favorise l'émergence de malentendus et de conflits et produit de la souffrance tant chez les agents scolaires, chez qui le sentiment d'être floué par l'institution est grand (elle les oblige à jouer le rôle de « flic ») (Bourdieu, 1992 ; Sayad, Balazs, 1992), que chez les parents et les élèves, les premiers hésitant entre la suspicion de racisme et la désintégration de leur image parentale, les seconds entre la honte et la « rage » (16).

D'autres aménagements du cadre de la rencontre travestissent le postulat de co-construction à l'œuvre dans le modèle de la médiation. Les situations liées à l'orientation des élèves sont particulièrement exposées à la tentation d'invalidation du point de vue familial. Deux niveaux opèrent. Tout d'abord, la complexification des enjeux et des voies d'orientation se traduit par une double illisibilité de l'orientation pour les familles populaires : illisibilité pratique, à travers le changement de vocabulaire administratif, qui invalide toute équi-

valence entre une organisation du système telle qu'ont pu éventuellement connaître les parents dans leur propre scolarité et son état actuel, illisibilité des stratégies à mettre en œuvre et de leurs bénéfices et coûts effectifs. Cette illisibilité est renforcée par les acteurs scolaires, soumis aux contradictions entre la politique volontariste du Ministère et les intérêts de leur établissement ou leurs propres intérêts, qui les conduisent à pratiquer, consciemment ou non, des « brouillages » d'information (17). Le deuxième niveau est celui d'une gestion des interactions avec les parents, sur le mode de l'expertise. Est en jeu ici la maîtrise sur l'enfant, à travers l'énoncé d'un diagnostic et la prise de décision. C'est évidemment l'établissement du diagnostic sur l'enfant, ses capacités intellectuelles, son travail, ses qualités et ses défauts, son profil psychologique, qui fait l'objet d'un conflit entre les éducateurs professionnels et naturels.

Enfin, la nature interculturelle de la rencontre s'ajoute aux difficultés repérées ci-dessus et complique singulièrement, de manière plus implicite, moins saisissable, le travail de co-construction du sens (Gumperz, 1989). S'établissent parfois de « petites différences » dans la conduite des interactions qui, au bout du compte, « font toute la différence ». La communication, selon que les interlocuteurs sont ou non de la même origine ethnique, peut glisser vers la connivence ou le malentendu. Le postulat du « problème immigré » explique en partie que les acteurs scolaires fassent preuve d'une empathie vis-à-vis des parents des milieux populaires français, qui réclament implicitement ou explicitement des « compensations » à leur cohabitation avec des familles étrangères (Borgogno, 1990 ; Payet, 1992b). Cet argument renvoie à une analyse de la composition et de la dynamique sociales et ethniques des établissements scolaires et des quartiers.

Les dérives qui opèrent dans l'ordre de l'interaction ne sont pas toujours inévitables ou imprévisibles. La médiation mise en œuvre, qu'on l'appelle dialogue, écoute, conseil, formation, peut dissimuler une tentative d'imposition (douce) du point de vue de l'école. Ainsi en est-il des actions de « formation de parents », où il s'agit de préparer les parents peu familiers du monde scolaire au « métier de parent d'élève », ou celles de « formation de délégués-élèves », dont on attend généralement qu'ils adoptent les formes et les usages du discours adulte. Le discours redondant sur la

« responsabilisation des élèves » aboutit paradoxalement à l'invalidation des revendications des élèves, incapables de correspondre à la définition adulte de la responsabilité, assignées à l'unique alternative de l'immaturité ou de la perversité (Payet, 1992d). Alors que se multiplient les formes de contractualisation entre l'école et son public, présentées comme une démarche participative, mais en réalité destinées à tenter de réactualiser le sens de l'obligation scolaire (Glasman, 1994), alors que la culture de la médiation envahit les établissements scolaires, les résistances fortes des acteurs de l'école à une redéfinition des rôles et des représentations aboutit généralement à l'invalidation du modèle « nouveau ».

ETHNICITÉ ET CIVILITÉS DANS L'ESPACE SCOLAIRE

Les deux modèles ne décrivent pas, l'un une logique fondée sur la production et le contrôle d'un ordre scolaire, l'autre une logique fondée sur la construction de civilités. La réalité, on l'a vu, est bien moins schématique et plus différenciée. Les formes « nouvelles » des relations école-familles peuvent être utilisées pour mettre à distance, discriminer, stigmatiser. Les formes « anciennes », dès lors qu'on réintroduit le jeu des acteurs élèves et parents, ne peuvent être décrites comme le résultat unilatéral d'une volonté institutionnelle. En d'autres termes, on peut faire de l'ancien sous couvert d'être moderne, et voir cette prétendue modernité rejetée par les acteurs auxquels on la destinait. La question de l'intégration scolaire des élèves d'origine étrangère peut éclairer ces processus d'inversion des valeurs et de perversion des principes.

Les deux modèles de relation école-familles peuvent en effet être interrogés dans leur capacité à intégrer les élèves d'origine étrangère ou, plus exactement, à gérer les différences culturelles entre l'école et une partie de son public. La question peut être posée ainsi : que fait l'école de l'ethnicité ? Dans le modèle ancien, elle est par principe ignorée, censurée. Dans le modèle nouveau, elle serait prise en compte et réhabilitée. Or, ces définitions formelles informent peu de la manière dont elles sont mises en œuvre par les acteurs, dans les contextes locaux, dans les interactions. Leur vérité dépend également des stratégies des familles immigrées et de leurs enfants et de leurs ressources économiques, relationnelles,

communicatives. La question se transforme : que font **pratiquement** les différents acteurs, scolaires et familiaux, de l'ethnicité ? Nous avons vu par exemple que la mise à distance des familles (plutôt populaires, a fortiori étrangères) se nourrit des stratégies des élèves qui, objectivement, attestent le jugement sur l'incapacité éducative de leurs parents. Ceux-ci, en endossant le rôle de victimes du système, peuvent également se rendre complice de leur propre invalidation (18). Nous avons vu que l'interculturalité dans le cadre scolaire peut être fuie par des parents étrangers qui valorisent une stratégie d'indifférenciation et acceptée par d'autres qui y voient un moyen d'accroître leurs liens avec l'école ou leur notabilité dans le milieu local. Des parents étrangers peuvent se mobiliser de diverses manières pour contourner le traitement indifférencié sur la base du stigmata, selon une gamme allant de l'invisibilité totale à l'engagement public : choix de l'école privée, cours particuliers, changement d'école pour les derniers enfants de la fratrie, demande de changement de classe à l'intérieur de l'établissement, démonstration de compétences culturelles, participation aux associations de parents d'élèves, médiation locale, etc.

Ce qui décide de la pertinence et de l'issue de l'émergence de la référence ethnique dans

l'espace scolaire est donc le produit complexe des stratégies des différents acteurs, tant collectifs qu'individuels, du côté de l'établissement scolaire et de celui des familles. C'est une exploration des **constructions locales des civilités** à l'école, et de la place qu'y tient l'ethnicité, qu'une telle hypothèse appelle. Cette perspective (Payet, 1992a) permet de revisiter des étiquettes trop vite apposées et de résister aux illusions de tout poil, progressistes ou passésistes, sur l'existence d'une « bonne distance » entre l'école et les familles. Qu'elles prônent la proximité ou l'éloignement, les conceptions « anciennes » ou « modernes » des rapports école-familles se ressemblent par la rigidité de leurs interprétations et la préférence pour une logique de l'assignation des places. Il reste aux professionnels de l'école à reconnaître au public des quartiers dégradés un « droit à la réserve », sans que celle-ci soit identifiée à un désengagement, un « droit à l'hésitation », qui n'est pas forcément la marque de l'instabilité, un « droit au double langage » (Joseph, 1984) qui, plutôt que de trahison, peut être la marque de la transition.

Jean-Paul Payet

Université Lumière Lyon 2

Groupe de Recherche sur la Socialisation

NOTES

- (1) L'expression est reprise de l'intitulé du séminaire de la M.I.R.E. « Les professionnels au contact direct du public » (Chopart, 1993), dans lequel nous sommes intervenus.
- (2) Parmi les principales et les plus récentes contributions à ce renouvellement, citons les travaux de Montandon (1987), Henriot-van Zanten (1988), de Queiroz (1991), Glasman (1992), Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992), Charlot, Bautier et Rochex (1992), Simonin et Wolff (1992).
- (3) Par public, l'institution scolaire, ses agents entendent l'ensemble des élèves soumis à l'obligation scolaire et fréquentant un établissement scolaire. Le terme de public associé à celui de professionnels renvoie aux problématiques actuelles de modernisation du service public, de même que les termes d'« usager » et de « relation de service ». Cf. les actes du séminaire « La relation de service dans le secteur public (1989-1990) et du colloque » A quoi servent les usagers ? (1991) (Plan urbain- RATP-DRJ).
- (4) Néanmoins, comme le soulignent M. Duru-Bellat et A. Henriot-van Zanten (1992), cette ouverture aux parents dans la gestion des établissements se traduit dans les faits par une faible emprise de ces derniers sur les processus de décision, qui restent à la fois partiellement occultés et largement bureaucratiques.
- (5) Avec la restriction suivante : l'élève ne doit pas avoir déjà redoublé le niveau concerné (Décret n° 90.484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves).
- (6) Dans le dispositif dit de l'« orientation concertée », les élèves et leurs familles sont reçus par un collectif composé du chef d'établissement, du conseiller d'orientation et du professeur principal. Toutes les familles sont convoquées et reçoivent les unes après les autres au cours de journées réservées, et ceci à chaque fin de trimestre de l'année scolaire. Nous avons étudié les transformations de la communication dans un tel cadre, qui découlent en grande partie de son instrumentalisation par l'établissement scolaire (Payet, 1992a).
- (7) L'expression est de G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1992).
- (8) En revenant à l'intérieur de l'espace de l'école, nous ajouterons une autre catégorie d'acteurs à celles déjà inventoriées comme « professionnels au contact du public ». Il faudrait ainsi s'interroger sur l'action des agents administratifs, en contact avec le public pour des situations d'inscription, de délivrance de certificats, ou tout simplement de réception (téléphonique entre autres) et d'orientation (spatiale) dans l'établissement. A priori négligeable au regard de no-

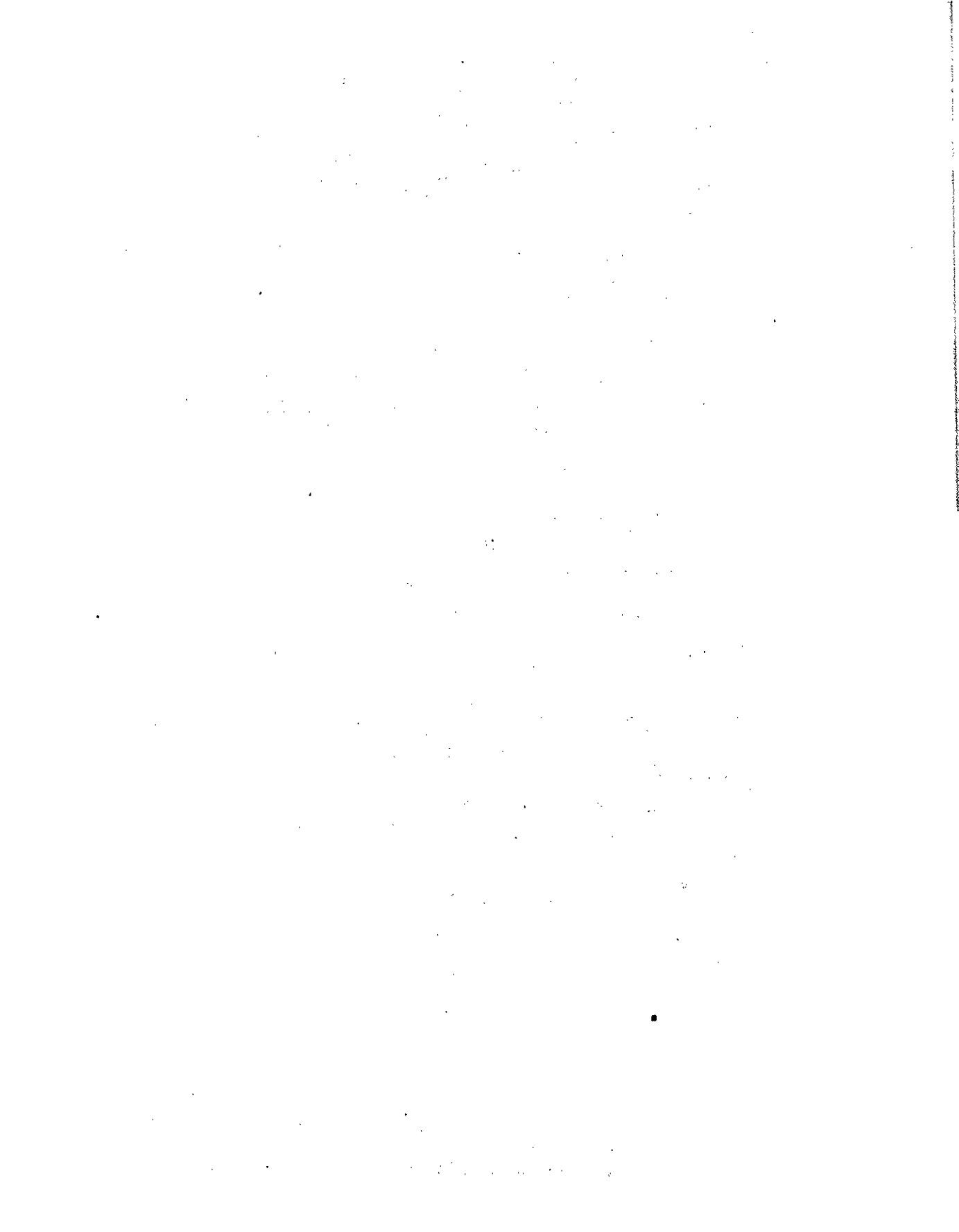
tre problématique, leur rôle devrait être attentivement étudié sous deux angles : d'une part, ils participent à l'image de l'établissement, à la mise en scène des représentations scolaires (Goffman, 1973), d'autre part ils produisent une partie du sens, des catégories, des normes ordinaires du monde scolaire, d'une façon parfois plus décisive que leur position statutaire donnerait à le penser.

- (9) Il va de soi que l'ouverture de l'école par le développement de pratiques déviantes est une ouverture subie. Ce mode d'ouverture n'est pourtant pas le seul fait des élèves, puisque certaines politiques et certaines conceptions du rapport entre l'établissement et son environnement semblent produire des effets sensibles sur le niveau de déviance dans l'établissement (Ballion, 1993).
- (10) F. Dubet est d'ailleurs un des rares sociologues, non spécialiste du champ de l'éducation au départ, qui s'est à nouveau intéressé aux questions de déviance à l'école. Entre Testanière et Dubet, on peut citer le travail de D. Paty (1981) faisant l'analyse de l'hétérogénéité des collèges après (en dépit de) la mise en place de la loi Haby en 1985.
- (11) C'est-à-dire les élèves appartenant à des groupes ethniques stigmatisés.
- (12) Nous entendons justice au sens constructiviste, c'est-à-dire la construction du juste et du légitime dans les interactions sociales (Derouet, 1992).
- (13) La majeure partie de nos observations a été menée dans le cadre d'une thèse de doctorat « L'espace scolaire et la construction des civilités » (Payet, 1992a), au travers d'une enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue. Elles sont complétées par des investigations régulières menées dans d'autres établissements, dans le cadre de contrats de recherche en cours sur les thèmes de l'accompagnement scolaire (Ministère des Affaires Sociales) et de la recomposition des rôles des acteurs de l'éducation (DRED, Ministère de l'Éducation Nationale).
- (14) L'école ne désespérant pas d'éduquer les familles, mais plutôt au travers des enfants.
- (15) « (L'art de la consolation consiste) à proposer une définition de la situation qui aide la victime à accepter l'inévitable et à rentrer calmement chez elle. (Le modérateur) apprend au jobard à endosser sa perte avec philosophie. (...) Un processus de redéfinition de soi selon les modalités acceptables doit être suggéré et engagé ; et, comme le perdant est trop souvent en position de faiblesse pour le faire lui-même, ce sera, dans un premier temps, au modérateur de le faire à sa place. » (Goffman, 1989).
- (16) L'expression est de F. Dubet (1987).
- (17) Comment, par exemple, concilier pour des enseignants le droit incontestable des élèves déviants à redoubler dans l'établissement et la recherche d'un climat scolaire plus paisible ?
- (18) Par exemple, en se convainquant d'être victimes d'une « école raciste ».

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1986). — « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII.
- BALLION R. (1993). — « Les "lycées sociaux" : la « reprise en main », *Migrants-Formation*, n° 92.
- BERQUE J. (1985). — *L'immigration à l'École de la République*, La Documentation française.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1987). — *Les économies de la grandeur*, Cahiers du centre d'études de l'emploi, PUF.
- BORGOGNO V. (1990). — « Le discours populaire sur l'immigration : un racisme pratique ? », *Peuples méditerranéens*, n° 51.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988). — *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*, L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (ed.) (1992). — *La misère du monde*, Seuil.
- CERTEAU M. de (1985). — « L'actif et le passif des appartenances », *Esprit*, juin.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). — *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, A. Colin.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1992). — « Relations école/familles populaires et réussite au CP », *Revue Française de Pédagogie*, n° 100.
- CHOPART J.-N. (1993). — « Les professionnels au contact direct du public », *Mire Info*, n° 29.
- DEROUET J.-L. (1992). — *École et justice*, Métalié.
- DUBET F. (1987). — *La Galère : jeunes en survie*, Fayard.
- DUBET F. (1991). — *Les lycéens*, Seuil.
- DUBET F. (1992). — « Le racisme et l'école en France », in WIEVIORKA M. (ed.), *Racisme et modernité*, La Découverte.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). — *Sociologie de l'école*, A. Colin.
- FORQUIN J.-C. (1989). — *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, de Boeck-Wesmael.
- FRITSCH P., MONTLIBERT C. de (1972). — « Le cumul des désavantages : les élèves des centres ménagers », *Revue française de sociologie*, XIII.
- GLASMAN D. (1992). — « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 100.
- GLASMAN D. (1994). — « Nouvelles pratiques scolaires et péri-scolaires de lutte contre l'exclusion », *Connexions*.
- GOFFMAN E. (1989). — « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in JOSEPH I. (ed.) *Le parler frais d'Erving Goffman*, Minuit.
- GRAFMEYER Y. (1992). — *Habiter Lyon*, PUL.
- GRIGNON C. (1970). — *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Minuit.
- GUMPERZ J. (1989). — *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minuit.

- HANNERZ U. (1983). — **Explorer la ville**, Minuit.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988). — « Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales » in DURNING P. (ed.) **Education familiale. Un panorama des recherches internationales**, MIRE, Matrice.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires**, PUL.
- HENRY-LORCERIE F. (1986). — « Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française », **Sociologie du Sud-Est**, n° 49-50.
- JOSEPH I. (1984). — **Le passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public**, Méridiens.
- LAACHER S. (1990). — « L'école et ses miracles », **Politix**, Travaux de science politique, n° 2.
- LEGER A., TRIPIER M. (1986). — **Fuir ou construire l'école populaire**, Méridiens-Klincksieck.
- MARANGE J., LEBON A. (1982). — **L'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française**, La Documentation française.
- MONTANDON C. (1987). — « L'essor des relations famille-école. Problèmes et perspectives », in MONTANDON C., PERRENOUD P., **Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre les familles et l'école**, Lang, Berne.
- PATY D. (1980). — **Douze collèges en France**, La Documentation Française.
- PAYET J.-P. (1985). — « L'insolence », **Les Annales de la recherche urbaine**, n° 27.
- PAYET J.-P. (1992a). — **L'espace scolaire et la construction des civilités**, thèse de doctorat, Université Lyon 2, 566 p.
- PAYET J.-P. (1992b). — « La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité », **Migrants Formation**, n° 89.
- PAYET J.-P. (1992c). — « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérivés d'une action scolaire territorialisée », **Revue Française de Pédagogie**, n° 101.
- PAYET J.-P. (1992d). — « Ce que disent les mauvais élèves », **Les Annales de la recherche urbaine**, n° 54.
- PHARO P. (1985). — **Le civisme ordinaire**, Méridiens.
- PINCON M., PINCON-CHARLOT M. (1989). — **Dans les beaux quartiers**, Seuil.
- PINCON-CHARLOT M., RENDU P. (1988). — « Les hauts fonctionnaires face aux enjeux scolaires de leurs enfants », **Revue Française de Pédagogie**, n° 83.
- PLAN URBAIN-RATP-DRI (1989-1990). — « La relation de service dans le secteur public », **actes du séminaire**, Paris.
- PLAN URBAIN-RATP-DRI (1991). — « A quoi servent les usagers ? », **actes du colloque**, Paris.
- QUEIROZ de J.-M. (1991). — « Les familles et l'école », in SINGLY F. de (ed.), **La Famille. L'état des savoirs**, La Découverte.
- ROULLEAU-BERGER L. (1994). — « Ordres et désordres locaux : des politiques d'insertion aux espaces intermédiaires », **Revue Française de Science Politique**, n° 5, octobre.
- ROULLEAU-BERGER L. (à paraître). — « La ville et ses "intervalles" ou les "creux" de l'action socio-culturelle », **actes du colloque « L'action culturelle dans la ville »**, L'Harmattan.
- SAYAD A. (1992). — **L'immigration ou les paradoxes de l'altérité**, ed. de Boeck.
- SAYAD A., BALAZS G. (1992). — « La violence de l'institution » in BOURDIEU P. (ed.), **La misère du monde**, Seuil.
- SCHNAPPER D. (1991). — **La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990**, Gallimard.
- SIMONIN J. WOLFF E. (1992). — École et famille à la Réunion : un lien problématique, **Revue Française de Pédagogie**, n° 100, juillet-août-septembre.
- STRAUSS A. (1992). — « Une perspective en termes de monde social », in **La trame de la négociation**, L'Harmattan.
- TESTANIERE J. (1967). — « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », **Revue française de sociologie**, VIII.
- ZIROTTI J.-P. (1980). — **La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés**, 2 t., IDERIC.



Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? ⁽¹⁾

Monica Gather Thurler

*Aujourd'hui, l'efficacité de l'école est mise en relation avec le climat et la culture des établissements. Le moral, les fonctionnements intellectuels et relationnels, les modes de communication en dépendent fortement, donc les attitudes face à l'innovation. Cette façon de penser offre une alternative intéressante aux approches technologiques ou politiques du changement en éducation. On tentera notamment de montrer que la culture agit notamment parce qu'elle spécifie un mode dominant, donc légitime, de **relations professionnelles** entre enseignants. L'article présente divers types de cultures d'établissement — individualisme, balkanisation, grande famille, collégialité contrainte, coopération —, chacune se définissant par un mode spécifique de relations professionnelles, un style de direction et une orientation des comportements collectifs. Les travaux sur les écoles efficaces montrent qu'elles se caractérisent par une culture de coopération librement consentie, donc une rupture avec l'individualisme aussi bien qu'avec une participation obligée. D'où l'importance d'analyser les obstacles aussi bien que les facteurs favorables au développement d'une culture de coopération.*

Certains établissements scolaires sont vivants, heureux, accueillants, d'autres tristes, ennuyeux, et même sévères. Lorsqu'on en visite plusieurs, on sent très bien ces différences. Chaque école a sa propre atmosphère, ses propres vibrations, qui la rendent unique. Le **climat** d'une école exerce une forte influence sur ceux qui y travaillent, car, dans une large mesure, leurs fonctionnements intellectuels, sociaux et personnels en dépendent. Tout cela n'est pas bien nouveau : si nous pensons à notre propre passé d'élève, nous retrouvons le souvenir d'atmosphères plus ou moins joyeuses ou pesantes, de bons et de mauvais enseignants, de moments de joie et de tristesse, d'événements marquants ou de jours gris.

Ces climats fluctuent au fil des jours, mais avec une toile de fond stable : la **culture** de l'établissement, les valeurs, les croyances, les habitudes qui règlent la vie quotidienne, les rapports entre les gens, les bruits et le silence, l'aménagement des espaces et des circulations, la propreté, la décoration des lieux et mille autres choses matérielles ou symboliques. Chacun sait par expérience personnelle que tous les établissements comparables n'ont pas la même culture et que la culture d'un établissement particulier détermine en partie son climat, le moral, le plaisir, le bien-être ou l'efficacité des professeurs et des élèves. Toutefois, la culture des établissements scolaires n'est devenue qu'assez récemment un sujet de discussion et de

recherche. Cette évolution a été sans doute stimulée par la prise en compte de plus en plus systématique de la culture d'autres types d'organisations, notamment les entreprises. Mais ce transfert n'a pu se faire qu'en raison de l'échec de nombreuses réformes scolaires, qui a obligé à prendre conscience de la complexité de la réalité, à découvrir ou reconnaître peu à peu la partie cachée de l'iceberg et les limites des innovations qui ignorent l'établissement comme lieu de vie et de culture.

Aujourd'hui, la tendance s'affirme à empoigner le problème du développement de l'école en mettant l'efficacité de l'organisation en relation avec sa culture. Cet article propose quelques pistes pour aller dans ce sens. Dans une première partie, nous évoquerons les raisons pour lesquelles l'approche par la culture nous paraît une alternative intéressante aux approches technologiques ou politiques du changement en éducation, en faisant l'hypothèse que le type de culture en place facilite ou entrave la mise en œuvre du changement. Dans une seconde partie, nous analyserons un peu plus en détail le concept de **culture d'un établissement**, en montrant notamment qu'elle spécifie un mode dominant, donc légitime, de relations professionnelles entre enseignants. Dans une troisième partie, nous présenterons divers modes de **relations professionnelles**, participant chacun d'une culture d'établissement fixant également un style de direction et les comportements collectifs. Dans une quatrième partie, nous énumérerons une série d'obstacles ou de facteurs favorables au développement d'une culture de coopération.

I. PRENDRE EN COMPTE LA CULTURE : UNE MANIÈRE NOUVELLE DE CONCEVOIR LE CHANGEMENT

Il existe des entreprises qui appliquent la même solution à chaque problème. Et il en existe d'autres capables de trouver des solutions sur mesure. (Publicité AT&T)

Depuis les années 80, la recherche a dégagé les traits d'une école efficace, montrant que les acquis des élèves sont fonction d'une série de caractéristiques : direction forte, attentes élevées, objectifs clairs et explicites, formation continue impliquant la totalité du corps enseignant, systèmes efficaces d'évaluation des élèves. A cette liste, on peut ajouter : la bonne programmation

didactique des leçons par les enseignants ; un style de gestion interne basé sur une autorité négociée (Perrin, 1991) et démocratique ; une bonne structuration du plan d'études ; une équipe capable d'établir un règlement interne et de favoriser des pratiques caractérisées par une forte cohérence avec les objectifs. Dans ce domaine, Rutter et al. (1979) ont montré que les démarches les plus efficaces sont celles qui développent chez les élèves le sens de la responsabilité et la motivation face aux apprentissages, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. De même, Thyssen et Kilchner (1991) ont mis en évidence le lien entre autonomie des élèves et capacité collective des enseignants à mettre sur pied un programme de coopération impliquant **tous les acteurs** de l'établissement.

La recherche montre également que, prises de manière isolée, ces caractéristiques ne sont guère significatives et n'ont que peu d'impact. Leur force dépend de la manière dont elles **se combinent**. Or cette combinaison renvoie à l'établissement comme **système d'action organisée** (Crozier & Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993), comme ensemble de règles du jeu stabilisant la coopération, la communication, les rapports de pouvoir, la division du travail, les modes de décision, les manières d'agir et d'interagir. Ces éléments sont sous-tendus par une **culture commune** aux membres de l'établissement (Hopkins, 1987 ; Rossmann, 1985 ; Schein, 1990).

Il apparaît donc pertinent, avant de mettre en place des réformes scolaires complexes, d'accorder une attention particulière au fonctionnement des établissements et à leurs cultures respectives, d'analyser leur tissu social et les modes d'interaction qui y sont en vigueur. Car de telles réformes ne peuvent passer que par des modifications profondes tant des représentations que des comportements des principaux acteurs concernés. Les uns et les autres peuvent être modifiées, notamment grâce à une réflexion continue sur les pratiques et une **action concertée**. Cependant, ce type de concertation ne va pas de soi, surtout dans un établissement dont le corps enseignant pratique le culte de l'individualisme. Elle devient concevable là où il existe une véritable culture de coopération.

On le sait désormais, la prise en compte de la culture de l'établissement permet de mieux comprendre les dynamiques en jeu dans la mesure où elle éclaire des processus jusqu'alors négligés, tels que le sens subjectif du **changement**, les non-

dits, les normes ; ou d'interpréter certains blocages du changement comme l'expression de divergences entre les valeurs et les représentations des uns et des autres.

Cette perspective invite également à accorder une attention particulière aux divergences entre la culture des écoles et celle des organisations d'où viennent les réformateurs externes. En 1971 déjà, Sarason comparait la cultures des écoles et celle des universités, pour montrer que les différences expliquent les difficultés des acteurs à communiquer. Huberman et Thurler (1991) parlent de « deux planètes » en comparant le monde de la recherche et celui de la pratique. Selon Wolcott (1973), le monde de l'éducation est constitué de deux « moitiés » : d'un côté les enseignants, de l'autre les technocrates, le second groupe comprenant les administrateurs, les chercheurs, les intervenants et d'autres experts externes. Bien que ces deux groupes dépendent l'un de l'autre, le refus qu'opposent les enseignants à la mise en pratique des idées des technocrates serait dû notamment aux profondes différences de *Weltanschauung* entre les uns et les autres. A noter que cette partition est simpliste : l'ensemble des « technocrates » est loin d'être homogène : la culture des chercheurs en éducation ou des didacticiens n'est pas celle des administrateurs scolaires soucieux de « demandes de subsides », de « planification des coûts », de « rentabilité », expressions aussi étrangères à l'école que le langage académique des universitaires.

Selon Firestone et Corbett (1988), l'approche en termes de culture est encore fort peu présente dans la pensée et la pratique actuelles des politiciens, des spécialistes de l'innovation, des chercheurs et des évaluateurs. Pour la plupart, ils persistent à penser le changement dans une perspective **technologique**, selon laquelle l'essentiel consiste à informer les praticiens des nouvelles connaissances produites par la recherche, en s'imaginant qu'il suffit de les mettre en contact avec des résultats suffisamment convaincants pour qu'ils changent volontiers leurs attitudes et leurs comportements.

Quelques chercheurs et praticiens ont intégré la perspective **politique** dans leur interprétation du « management » des processus du changement, en prenant en compte la dimension conflictuelle, et en considérant le processus de changement planifié sous l'angle des stratégies mises en œuvre par les divers acteurs.

La perspective **culturelle** (ou anthropologique) permet, quant à elle, d'aller au-delà des perspectives technologique et politique, en suggérant que les différences entre les acteurs engagés dans le processus de changement vont bien au-delà des divergences d'intérêts ou des luttes de territoires et de pouvoir, parce qu'elles dépendent d'un ensemble complexe et partiellement enfoui de valeurs, de croyances et de normes.

On comprend qu'un projet d'innovation soit accueilli par un établissement en fonction de ses fonctionnements et de sa culture. L'introduction d'un changement planifié par les autorités scolaires lance un défi au *statu quo* et oblige les acteurs à mesurer l'innovation proposée à l'aune de leurs normes, valeurs et habitudes. Ils répondront positivement dans la mesure où le changement proposé s'accorde avec leur façon de penser et leur apparaît conforme à leur définition du bien, du juste, de l'utile. Cela vaut aussi des changements venant de l'intérieur, qu'ils soient proposés par la direction ou un groupe novateur. Compte tenu de leur origine, de tels projets ont de meilleures chances de tenir compte du fonctionnement et des valeurs en vigueur dans l'établissement. Mais il n'y a, de façon générale, ni homogénéité ni consensus au sein d'un l'établissement. C'est pourquoi, en fin de compte, d'où qu'il vienne, **le sort du changement en éducation dépend de ce que les enseignants en pensent et en font** (Fullan, 1982). C'est aussi simple et complexe que cela !

Par conséquent, pour comprendre la dynamique selon laquelle un établissement assimile ou rejette les changements, il faut analyser ses fonctionnements et les contenus, la malléabilité, la fermeture, la diversité interne des cultures de l'ensemble et des divers groupes qui le composent.

A partir de cette perspective, une question se pose : **peut-on avoir prise sur la culture de l'établissement et comment ?** Comment préparer le terrain pour introduire le changement de manière efficace ? Avant de revenir à ces questions, arrêtons-nous à la notion de culture d'un établissement.

II. LA CULTURE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

L'établissement scolaire est une organisation à l'intérieur de laquelle, en dernière instance, chaque acteur — élève, enseignant ou directeur —

façonne son monde, construit sa réalité, développe sa culture. Pourquoi alors parler de la culture de l'établissement ? Parce qu'aucun acteur ne réinvente des valeurs et des normes à partir de rien : certes, chacun a vécu une histoire personnelle, suivi un parcours unique, et ses représentations et ses valeurs sont singulières ; mais ce sont dans une large mesure de faibles **variations** à partir d'un **fond culturel commun**. La construction de la culture de chacun — ses savoirs, ses représentations, ses valeurs — s'apparente largement au *prêt-à-porter* (Brown, 1978).

Les organisations subissent le poids du passé, qui s'inscrit dans la mémoire des membres les plus anciens et qui est transmis aux nouveaux, dans un processus classique de socialisation. La culture d'une organisation peut, par conséquent, être conçue comme le **dénominateur commun** des *habitus* individuels, comme la manière standard dont les membres du groupe réagissent aux événements, les interprètent et les évaluent, ou dont ils font face aux problèmes posés ou pensent et mettent en œuvre le changement. Selon les établissements, ce dénominateur commun peut être très étroit ou très large, selon le degré de différenciation du système.

Gardons-nous donc de toute vision simpliste de la culture d'un établissement scolaire :

- L'ensemble des représentations partagées de ce qui est ou devrait être, est pour une part la simple participation des enseignants et de la direction à la culture de collectivités plus larges dont l'établissement fait partie : le système éducatif, parfois un ensemble d'établissements de même type, des corporations professionnelles ou la communauté locale.
- Les écoles varient du point de vue de l'uniformité de leur culture, c'est-à-dire de l'étendue des représentations, valeurs et normes partagées.
- Les normes, les représentations et les valeurs n'ont pas le même rôle face au changement selon que les acteurs les perçoivent comme modifiables en fonction d'informations ou de perspectives nouvelles, ou au contraire intangibles.
- La résistance face au changement varie selon la nature des normes mises en question et en fonction de la nouveauté du défi.
- Le changement des attitudes est possible grâce à la communication et à l'élaboration commune de nouvelles définitions de l'état actuel et

de l'état idéal, et de renforcements face à ces attentes.

- Le changement des attitudes peut précéder le changement culturel, mais n'assure pas *a priori* l'acceptation durable de nouvelles valeurs, normes et représentations.

La genèse d'une culture commune

Chaque enseignant peut évoluer indépendamment des autres, en se confrontant à des idées nouvelles, en suivant des formations continues, en réfléchissant sur ses pratiques (Schön, 1983 ; Gather Thurler, 1992), en évaluant continuellement l'impact de son enseignement et en introduisant les adaptations nécessaires. Même alors, il ne se développe pas entièrement seul : il apprend au gré de contacts avec beaucoup d'autres personnes qui ont accumulé une certaine expérience ou des connaissances en matière d'enseignement et d'apprentissage, des collègues, des « experts », des formateurs intervenant dans le cadre de cours de formation et de recyclages. De même, il apprend — probablement pas autant qu'il le pourrait — grâce à ses élèves, en obtenant un *feedback* sur son enseignement, en évaluant l'efficacité de nouvelles méthodes ou moyens d'enseignement. Chacun apprend de tous côtés, à l'intérieur et à l'extérieur de sa classe et de son école. Mais c'est probablement à partir de ses contacts avec des collègues — particulièrement ceux qui travaillent dans le même établissement — qu'un enseignant apprend le plus.

Cela peut se faire à travers des discussions et rencontres assez formelles accompagnant la planification et l'introduction de nouveaux programmes ; ou grâce à des évaluations ou des supervisions faites par des tiers ; ou encore grâce au soutien d'un expert dans une discipline ou dans le cadre d'un compagnonnage avec de jeunes professeurs. La plupart des enseignants apprennent cependant de manière beaucoup plus informelle, au fil des **conversations** quotidiennes avec leurs collègues, dans les salles des maîtres, dans les couloirs ou en sortant de l'établissement pour aller vers le parking (Nias, 1989). Leurs apprentissages dépendront dans une large mesure des **relations** qu'ils entretiennent avec leurs collègues et seront conditionnés par le type de culture scolaire dans lequel ils baignent : les croyances, valeurs et manières de faire qui circulent à l'intérieur d'une communauté d'enseignants confrontés

à des demandes et contraintes semblables depuis un bon nombre d'années.

Nous l'avons dit plus haut : la culture d'un établissement véhicule les **solutions** construites, héritées et partagées en son sein. Elle crée un cadre de référence permettant d'apprendre et de se perfectionner dans son métier, elle contribue à donner du sens, du soutien et de l'identité tant aux enseignants qu'à leur travail. Apparemment, les enseignants à l'œuvre dans leurs salles de classe respectives apparaissent coupés de la compagnie des autres adultes. Psychologiquement, ils ne le sont pas : tout ce qu'ils font à l'intérieur de leur classe — tant dans leur style que dans leurs pratiques — est profondément influencé par l'opinion et l'orientation de leurs collègues actuels ou de ceux avec lesquels ils ont eu l'occasion de travailler dans le passé. Pour cette raison, la culture de l'établissement et les relations entre les enseignants et leurs collègues font partie des aspects les plus significatifs des carrières d'enseignants, un phénomène bien connu depuis les années 30 déjà (Waller, 1932).

Si nous voulons bien comprendre ce que les enseignants font et pourquoi ils le font, il faut par conséquent commencer par mieux comprendre le fonctionnement et la culture de l'établissement dans lequel ils travaillent.

Depuis Waller et Sarason (1982), nos connaissances de la culture des organisations scolaires se sont beaucoup enrichies. Il reste toutefois une série de questions importantes qui n'ont pas été résolues. Première interrogation : dans quelle mesure le concept de la culture scolaire englobe-t-il vraiment la totalité du métier de l'enseignant ? Ne devrait-on pas plutôt parler d'une multitude de cultures distinctes et même compétitives ? Ou encore de plusieurs cultures coexistant d'une manière ou d'une autre au sein de l'établissement ? Une deuxième interrogation porte sur l'explication des cultures existantes. En effet, jusqu'à présent on s'est surtout attaché à inventorier et à confirmer leur diversité, plutôt qu'à en expliquer la genèse et l'évolution.

Une troisième interrogation touche directement au changement : quelles sont les caractéristiques d'une culture qui conditionnent ses propres possibilités d'évolution ? Aucune innovation ne peut affecter le fonctionnement d'une organisation sans suivre les règles du jeu et respecter les valeurs dominantes, au besoin pour les transformer. Or

tout fonctionnement est fondamentalement conservateur, parce qu'il est le fruit d'un équilibre qui garantit une certaine paix, une certaine prévisibilité des conduites. De même, toute culture est conservatrice, parce qu'elle donne du sens aux institutions et aux pratiques et que nul n'est prêt à affronter sans bonnes raisons l'incertitude, le conflit idéologique, le non-sens. Mais certaines cultures sont plus conservatrices, plus fermées que d'autres, plus ouvertes aux changements et aux idées venues de l'extérieur ou d'un sous-groupe.

Cultures fermées, cultures ouvertes

Le **contenu** d'une culture professionnelle est fait des attitudes, valeurs, croyances, présupposés et manières de faire partagés à l'intérieur d'un établissement, d'un groupe d'enseignants, ou d'une communauté élargie. C'est la somme de ce que les **enseignants pensent, disent et font de façon « standard », en tant que membres de la communauté concernée**. On parlera ainsi de la culture des professeurs d'université, des enseignants du primaire ou des maîtres de branches professionnelles. Ou de la culture de tel collège ou de tel ordre d'enseignement. Il reste à explorer, à comparer, à classer toutes ces cultures, à examiner leurs origines, leurs relations mutuelles et leur manière de se modifier avec le temps.

Le contenu d'une culture est évidemment pertinent pour imaginer le sort qu'elle réservera à tel ou tel changement. Il est évident qu'une innovation sera d'autant mieux acceptée qu'elle est en harmonie avec les valeurs et les représentations dominantes dans un établissement ou un groupe professionnel. Là où a cours une culture technique — par exemple dans une école professionnelle ou au sein d'une discipline comme l'informatique — la pédagogie par objectifs ou la pédagogie de maîtrise seront mieux accueillies que dans un groupe où l'on se réclame d'un « humanisme anti-technocratique ». Là où on se soucie des droits de l'enfant, un système de représentation participative sera mieux compris et développé que dans une école plus traditionnelle. Mais cela ne mène pas très loin : le problème du changement planifié est de faire évoluer **tous** les établissements vers une plus grande efficacité ou vers la mise en œuvre d'une politique de l'éducation définie au niveau du système d'enseignement dans son ensemble. On peut certes — et c'est déjà un immense pas en avant — reconnaître aux établis-

sements une plus grande autonomie quant aux moyens de réaliser des objectifs généraux, ce qui leur laisse la latitude d'accorder leurs stratégies de changement à leur culture. Mais, dans la mesure où les établissements ne sont pas des entreprises indépendantes, ils se trouvent régulièrement confrontés à des propositions ou à des injonctions de changement dont aucune harmonie préétablie n'assure la concordance automatique avec les valeurs et les représentations ambiantes.

N'inviter les établissements à changer qu'au moment où ils le jugent utile, sur le terrain de leur choix et dans le sens de leurs préférences, ce serait renoncer à toute politique de l'éducation. La question essentielle est donc de savoir si l'on peut faire évoluer les représentations et les pratiques dans une direction qu'une partie des établissements ne suivraient pas spontanément. Autrement dit : peut-on les inciter à des changements qui ne sont pas nécessairement congruents avec les pratiques, les représentations et les valeurs en vigueur ?

On répondra par l'affirmative si l'on a affaire à des fonctionnements et à une culture relativement ouverts aux apports extérieurs. Peut-on identifier alors ce qui, dans la culture d'une organisation, lui permet de s'engager dans un processus de changement en incorporant des idées, des propositions, voire des injonctions venues de l'extérieur ou d'un sous-système ? En se demandant comment l'école apprend, Gather Thurler & Perrenoud (1990) ont énuméré une série de fonctionnements et de traits culturels inégalement partagés :

1. La valeur de la diversité : l'école apprend lorsqu'elle reconnaît que la force d'un système vivant procède de sa diversité plus que de son uniformité, lorsqu'elle permet et encourage la mise en commun et la valorisation des expériences locales.

2. Le droit à l'erreur : l'école apprend lorsqu'elle adopte des procédures de résolution de problèmes, qu'elle accepte le caractère provisoire et inachevé des programmes, des didactiques, des structures, qu'elle abandonne l'esprit de système et le mythe de la réforme définitive, qu'elle substitue le tâtonnement concerté aux directives et recettes venues d'en haut.

3. Une épistémologie réaliste et critique : l'école apprend lorsqu'elle accepte les limites de la connaissance de l'enfant et de l'apprentissage, reconnaît les impasses et les impuissances de

toute action pédagogique, refuse la pensée magique, se dégage des mécanismes défensifs et des effets de façade.

4. Le souci de la méthode : l'école apprend lorsqu'elle s'en donne le droit et les moyens, lorsqu'elle s'organise pour formuler les problèmes, inventorier les hypothèses, ne pas tourner en rond, identifier les variables changeables.

5. Une certaine objectivation : l'école apprend lorsqu'elle accepte de se prendre et d'être prise comme un objet d'analyse et de théorisation, lorsque les structures et les pratiques, les représentations et les attitudes peuvent être décrites, expliquées plutôt que jugées.

6. Une ouverture vers l'extérieur : l'école apprend lorsqu'elle accepte de regarder au-delà de ses murs, de chercher des hypothèses, des paradigmes, des stratégies dans d'autres organisations et d'autres champs sociaux, de s'exposer telle qu'elle est au regard extérieur.

J'insisterai ici sur un autre facteur favorable au changement : les **modes de relation qui prévalent entre enseignants**. Hargreaves (1992) les rapporte à la **forme** de la culture scolaire par opposition à des contenus, qui sont, selon lui, réalisés, reproduits et redéfinis à travers les formes de la culture des enseignants. En d'autres termes, les changements des croyances, valeurs et attitudes des enseignants se trouvent en étroite relation avec les changements préalables ou parallèles du **mode dominant de relations entre les enseignants**. Pour cette raison, comprendre les formes de la culture d'un établissement, le mode selon lequel les enseignants interagissent et collaborent, permet de mieux comprendre les limites et les possibilités du développement des enseignants et du changement en éducation et de concevoir des moyens d'action pour faire évoluer les fonctionnements.

Nous doutons qu'il soit pertinent de définir de la sorte la forme d'une culture. Cette notion est fort complexe, comme le montrent les notions de classification et de *framing* utilisés par Bernstein dans son essai classique sur « *The classification and framing of educational knowledge* » (Bernstein, 1977). Pour lui, la classification se réfère aux relations entre contenus. On peut sans nul doute analyser les cultures scolaires sous le même angle, par exemple étudier la façon dont elles séparent ou unissent des composantes diverses de la réalité. Il est probable que la forme de la culture d'un

établissement a quelques incidences sur l'ouverture au changement. Le cloisonnement des disciplines et des problèmes, par exemple, ralentit la transposition de modes de pensée et d'action d'une partie de l'organisation à une autre.

Ce n'est pas toutefois à cet aspect structurel ou formel de la culture que s'intéresse Hargreaves, mais plutôt, à notre sens, à une **composante particulière de son contenu**, même si c'est une composante **cruciale**, dans la mesure où elle peut faciliter ou entraver l'évolution des autres contenus. Pourquoi ? Parce que les représentations et les valeurs évoluent au gré de la communication entre les membres d'une communauté, mais aussi de leur réponse commune aux questions suivantes : « *Sur quoi sommes-nous censés nous mettre d'accord ? Jusqu'à quel point et dans quels domaines avons-nous un droit de regard sur les idées et les pratiques des autres et leur concédons-nous un droit de regard réciproque sur les nôtres ?* » Paradoxalement, l'une des fonctions d'une culture commune est de définir le droit à la différence et les limites de l'ingérence possible dans les affaires des autres. Dans les domaines de la pratique où l'individualisme ou l'autonomie de sous-groupes sont acceptés, voire valorisés, il faut s'attendre à des interdépendances faibles entre les changements des uns et des autres. La diffusion d'idées ou de pratiques nouvelles se passe très différemment selon que la culture commune incline à la ressemblance et au consensus, ou au contraire autorise, voire encourage le « chacun pour soi ».

III. LA DIVERSITÉ DES MODES DE RELATIONS PROFESSIONNELLES ENTRE ENSEIGNANTS

L'enseignant : A partir d'aujourd'hui, plus de scrupules : je ne penserai plus qu'à moi »

Le directeur : Mais, Jean, où irait-on si tout le monde pensait comme vous ?

L'enseignant : Justement, je pense qu'à ce moment-là, je serais un parfait idiot de ne pas faire comme tout le monde, n'est-ce pas ?

Dans n'importe quel établissement scolaire, la culture donne implicitement ou explicitement une réponse à la question : « Qu'avons-nous à faire les uns avec les autres ? » Mais cette réponse diffère

d'un établissement à l'autre. Notre propos est de distinguer plusieurs **modes typiques de relations professionnelles entre enseignants** observables dans les établissements scolaires, avec le style de direction et le type de consensus par rapport aux objectifs éducatifs et aux normes qui y correspondent.

Pourquoi le mode dominant de relations professionnelles importe-t-il dans l'ouverture d'une école au changement ? On peut distinguer au moins **trois mécanismes complémentaires** :

1. Le mode dominant de relations professionnelles agit sur le sentiment d'appartenance à une communauté ou au contraire de solitude, de solidarité ou de chacun pour soi. Ces sentiments influencent le degré de sécurité, de prise de risques, d'autoévaluation et d'autocritique de chacun, sa capacité de repenser lucidement sa pratique ou d'assumer les moments de déprime ou de *burn out*.

2. Le mode dominant de relations professionnelles détermine en partie la capacité de traiter les idées nouvelles à l'échelle de l'ensemble de l'établissement, de les discuter, affiner, enrichir par un dialogue formel ou informel, donc de favoriser l'appropriation collective du changement à l'échelle locale. Moscovici a montré l'importance des **conversations** dans la genèse et l'évolution des **représentations sociales** ; or les conversations sont sous-tendues par un réseau relationnel, lui-même conditionné par le mode dominant de relations entre les enseignants.

3. Enfin, ce mode de relations est une ressource directement mobilisable chaque fois que l'efficacité des pratiques passe par l'action concertée de plusieurs enseignants, qu'il s'agisse de *team teaching* proprement dit (présence simultanée face aux mêmes élèves), de travail d'équipe ou simplement de coordination des pratiques d'un degré ou d'une discipline à l'autre. L'échange, la co-opération nécessitent une orchestration précise des façons de faire, qui n'est pas déjà préformée dans le mode dominant de relations professionnelles entre enseignants ; mais ce mode prédispose à entrer plus ou moins vite et facilement dans des fonctionnements coopératifs précis.

Une appréciation du mode de relations professionnelles dominant dans un établissement permettra dans le meilleur des cas d'envisager les régulations nécessaires pour préparer un terrain favorable au changement. Au minimum, on évitera

de déployer des stratégies de changement totale-ment inadéquates en regard du mode de coopéra-tion à l'œuvre.

Il reste à définir plus précisément ce qu'on entend pas « mode dominant de relations profes-sionnelles ». Divers auteurs (Hargreaves, 1989, Broch & Cros, 1990 ; Staessens & Vandenberghe, 1991) ont travaillé, très récemment, sur ce thème. La comparaison de leurs travaux met en évidence des recoupements et des différences dans les typologies définies pour décrire la diversité des fonctionnements concrets.

Pour ne pas entrer dans trop de complexité, nous avons décidé d'arrêter notre choix sur cinq modes de relations professionnelles qui sont à la fois des composantes de la culture des établisse-ments et des leviers ou des freins pour son chan-gement selon d'autres composantes. Il s'agit d'une tentative de catégorisation, encore artisana-le et schématique, qui doit être utilisée davan-tage comme moyen de réflexion qu'en tant que grille diagnostique.

Les cinq modes de relations professionnelles distingués correspondent dans une large mesure à ce que nous connaissons, par expérience et sur la base des travaux menés sur le terrain, dans les établissements de Suisse romande et d'ailleurs. Chacun d'eux comporte des possibilités et des contraintes très spécifiques pour le changement en éducation.

Le tableau 3.1. (voir page suivante) donne une vue d'ensemble des cinq modes de relations profes-sionnelles que nous proposons de distinguer : individualisme, balkanisation, grande famille, collé-

gialité contrainte, et culture de coopération (2). A chacun d'eux, on fera correspondre un style de direction, un type de consensus par rapport aux objectifs et aux normes, et enfin, un style de fonctionnement, que nous allons décrire plus en détail par la suite.

L'individualisme

Dans le monde entier, les enseignants travaillent pour la plupart « chacun pour soi », derrière des portes fermées, dans l'environnement insulaire et isolé de leur propre salle de classe. La plupart des écoles primaires fonctionnent encore aujour-d'hui selon une « *egg-crate-like structure* » (Lortie, 1975) : des salles de classes séparées protégeant les enseignants les uns des autres, comme les œufs dans leurs boîtes de carton, les empêchant de s'entrechoquer, mais aussi de voir et de com-prendre ce que font leurs collègues (Lortie, 1975).

Ce type d'isolement offre aux enseignants une sphère privée qui constitue une protection bienve-nue, parfois vitale, contre les jugements et les interventions venant de l'extérieur. Mais ce qui protège contre les critiques et les reproches exclut aussi toute source possible de reconnais-sance et de soutien. Les enseignants isolés ne reçoivent que peu de *feedback* de la part d'adultes en ce qui concerne leur valeur et leur compétence. Dans une culture individualiste, les enseignants dépendent d'indices souvent très minces pour s'évaluer mutuellement. Par exemple le bruit provenant de la salle voisine, ce qui les amène souvent à limiter autant que possible les interactions entre leurs propres élèves, pour « qu'il ne soit pas dit... ». Ou bien les performances des

Tableau 3.1. — Cinq modes de relations professionnelles entre enseignants

Mode de relations professionnelles entre enseignants	Style de direction	Type de consensus par rapport aux objectifs	Style de fonctionnement
Individualisme	Autoritaire libéral	Bateau sans boussole	« Anomie »
Balkanisation	Laisser faire	Accords partiels, projets juxtaposés	Mosaïque
Grande famille	Pastoral, grand-père	Lutte pour la survie	Fanfare villageoise
Collégialité contrainte	Chef d'orchestre	Consensus « guidé »	Le temps d'un projet
Coopération et interdépendance	Architecte visionnaire	Mission commune	École « équipe sportive »

élèves discutées en réunion des maîtres : nul n'est dupe, on parle autant des performances des maîtres que des résultats des élèves ; d'où tous les efforts investis pour se blanchir et pour rejeter la faute sur les élèves, les programmes, les parents, le contexte, etc.

Dans une culture individualiste, les enseignants développent trois attitudes à l'égard de leur métier. Lortie (1975) les nomme immédiateté, conservatisme et individualisme. Selon lui, les enseignants primaires se concentrent sur une planification à court terme à l'intérieur de leur salle de classe, parce que c'est là que les efforts investis ont des chances de produire des résultats visibles (immédiateté) ; ils évitent la discussion, se gardent de s'engager dans des projets qui risqueraient d'affecter leur tranquillité ou de soulever des questions de fond quant à leur manière d'enseigner (conservatisme) ; enfin, ils préfèrent le « chacun pour soi », rechignant à s'engager dans des causes communes, afin d'éviter d'être remis en question, jugés, voire influencés par autrui (individualisme).

N'est-ce pas un portrait excessif ? Ne règne-t-il pas dans beaucoup de salles des maîtres une forme de coopération ? Ne s'agit-il pas d'endroits agréables, où on se raconte des expériences, des anecdotes de la vie en classe, des nouvelles de certains élèves ou de leurs parents ? *Oh, il était aussi comme ça avec toi ? Où l'on se rassure ? Est-ce que ta classe est aussi bizarre aujourd'hui ? La mienne est franchement insupportable !* D'endroits où circulent des histoires drôles, beaucoup d'histoires drôles, souvent aux dépens des élèves, de leurs parents ou de l'administration ; où le mécanisme du bouc émissaire va bon train ; où les enseignants passent aussi beaucoup de leur temps libre, par exemple à jouer aux cartes, à faire des mots croisés ou à bavarder ? Surtout dans les établissements « difficiles », les salles des maîtres sont des lieux de retraite par rapport au « front » de la classe. C'est un havre de paix, un endroit de relaxation et de soulagement, où les interactions sociales, l'humour, le farfelu permettent de faire un peu contrepoids au stress vécu durant la dure journée de travail. C'est un endroit où l'enseignant isolé trouve une forme de solidarité compensant le sentiment de solitude.

Toutefois, tant la solidarité que l'échange d'expériences ont leurs limites. Nias (1989) et Dutercq (1991) évoquent le niveau plutôt rudimentaire des discussions dans les salles des maîtres :

les discussions s'en tiennent au plus petit dénominateur commun et se limitent aux sujets dont on peut être certain qu'ils ne susciteront aucun désaccord sur le plan professionnel. On évite par conséquent « instinctivement » tout ce qui pourrait mettre en évidence des différences dans les approches du métier, ou encore ce qui pourrait susciter de l'envie chez les autres enseignants, exposant aussitôt à des remarques peu complaisantes et même blessantes.

Par conséquent, dans ces salles des maîtres, les théories de l'apprentissage, les projets à long terme, les discussions sur les objectifs de base et les méthodes sont carrément absentes des conversations entre les enseignants ou en restent à des généralités peu compromettantes (« programmes trop chargés », « méthodes irréalistes », etc.). Le débat s'arrête avant de mettre en cause l'autonomie de chacun dans sa salle de classe, ou tout simplement ses opinions pédagogiques.

Que dire de la tendance croissante au partage d'expériences, surtout entre enseignants primaires ? Ou du fait qu'ils s'adressent plus souvent à leurs collègues qu'au directeur ou à l'inspecteur pour demander aide et conseils ? Certains auteurs y voient des signes du déclin de l'individualisme (Schneider & Hochschild, 1988, et al.). C'est loin d'être sûr : les échanges de « recettes » et de « trucs » (Huberman, 1986) ne touchent pas aux principes de base de l'enseignement, ni aux pratiques pédagogiques. Leur extension ne signifie nullement le recul de l'individualisme, qui reste la culture dominante dans la plupart des écoles.

Dans de tels établissements, les tentatives de changement sont souvent vouées à l'échec, parce que l'absence de consensus éclate au moment où il faut décider du groupement des élèves, de l'organisation, de la répartition du travail, de l'emploi du temps, de l'évaluation des élèves, etc. Chaque point fait surgir des problèmes qui, faute d'avoir été traités auparavant, retardent ou empêchent la formation d'un consensus. Des conflits éclatent, qu'on tente de résoudre par un « vote majoritaire », qui renforce le sentiment des minoritaires d'avoir été « piégés » et la crainte des autres de l'être à leur tour plus tard. On peut associer un tel mode de relations professionnelles à une culture « anomique » (anomie : vient du grec *anomia* et signifie absence de loi ou d'organisation). Le scénario « passivité-indifférence » l'emporte, avec un investissement marqué dans le « faux-semblant » : tout le monde s'entend pour

donner à croire qu'on se trouve en plein centre du changement, alors qu'en réalité, rien ne se passe. Cette stratégie est souvent adoptée par une direction *autoritaire libérale*, qui affirme le consensus sans gérer les conflits, ni favoriser des décisions communes ; ou par une direction *autoritaire faible*, qui se retranche derrière des règlements « venant d'en haut ». Pareille stratégie n'est en fin de compte payante que là où la volonté de changement est très modeste, où l'on se contente d'amorcer des réformes sans souci de les étendre, ni de les implanter de manière durable.

La balkanisation

A l'intérieur de certains établissements, les enseignants s'associent plus étroitement à certains de leurs collègues, à l'intérieur de groupes distincts. Ils ne se sentent guère appartenir à l'ensemble du corps enseignant. De telles écoles ont une structure *balkanisée*, constituée par des groupes séparés, parfois en compétition ou en conflit, cherchant constamment à se positionner ou à avoir le dessus. Les sous-systèmes fonctionnent comme des fiefs vaguement connectés.

Dans un établissement balkanisé, la culture commune justifie l'attachement prioritaire de chacun au groupe de collègues avec lesquels il travaille le plus étroitement, passe le plus de temps et dont il se sent le plus proche. C'est d'un tel groupe qu'il tient son identité principale, à lui qu'il doit sa loyauté. L'existence de tels groupes dans une école reflète et renforce des concepts et des pratiques fort divers en matière de théorie de l'apprentissage, de styles d'enseignement, de discipline, de sélection ou d'application du plan d'études.

On trouve ce type de culture surtout dans les écoles secondaires, à cause de leur organisation par disciplines. On peut l'observer dans la salle des professeurs. On verra par exemple :

- le professeur de sport dans son *training*, seul dans un coin ;
- les professeurs de français s'entourant d'une légère aura de nonchalance intellectuelle ;
- les professeurs de science qui se distinguent par leur absence, ceux qui préfèrent se retrouver autour de leurs bouilloires installées dans leurs laboratoires ;
- le groupe actuellement « au pouvoir » qui cherche à faire jouer son influence auprès du directeur ;

• peut-être même un groupe de professeurs aigris — généralement des hommes — aux prises avec leur *midlife-crisis*, tombés en disgrâce auprès de la direction, qui ne cessent de manifester leur cynisme face à la ligne qu'elle adopte...

On trouve une structuration différente, mais équivalente, dans la plupart des établissements du secondaire. Du fait de cette balkanisation, il est très difficile de prendre des décisions associant la totalité du corps enseignant. Mais ce n'est pas uniquement une affaire de grandeur et de complexité des écoles secondaires. La balkanisation prend ses racines dans les différences très profondes de statut et de priorités accordées à tel ou tel type de savoirs ou d'attitudes. De tels clivages traversent de nombreux établissements et se combinent avec des logiques plus locales de fractionnement. La division du plan d'études en disciplines est le clivage le plus général. Elle ne crée pas seulement des catégories différentes de savoirs, mais aussi des communautés différentes d'enseignants qui les professent, s'y identifient et y investissent leurs carrières. Ces distinctions et divisions entraînent souvent de fortes discriminations statutaires, qui peuvent provoquer de l'hostilité, de la jalousie et des rivalités entre des groupes d'enseignants qui se sentent plus ou moins favorisés par la dotation horaire ou le poids de leur discipline dans la sélection. Les groupes d'enseignants qui risquent d'être marginalisés, d'obtenir moins de ressources et d'être moins valorisés et reconnus, sont les enseignants des matières les moins académiques. Le savoir académique dans les domaines intellectuels et cognitifs est encore le plus valorisé dans tous les systèmes scolaires. Si l'on tient bien compte de cette réalité, il est aussi plus facile de comprendre que les cultures marginalisées dans les établissements ne se forment pas simplement en raison d'erreurs de gestion, mais à cause des hiérarchies d'excellence établies par le système dans son ensemble. La priorité attachée aux branches « lourdes » académiquement mieux cotées, crée forcément des disciplines « inférieures » et, par conséquent, des groupes de statut inférieur (Goodson, 1988). Ce qui amène Ingvarsson & Greenway (1984) à dire que « *la professionnalisation des enseignants dépend davantage de facteurs administratifs et contextuels du système scolaire en question que des formes de recyclage choisies.* »

Toutefois, la balkanisation n'est pas un phénomène limité aux écoles secondaires. On la trouve aussi dans les écoles primaires, par exemple les

écoles d'immersion langagière, où les maîtres enseignant en diverses langues dans les mêmes classes se côtoient sans se connaître, encore moins se consulter, aucun n'assistant jamais à l'enseignement de l'autre, chacun demandant aux élèves de s'adapter à ses attentes, jusqu'aux couleurs des crayons ou de stylos feutres... Il y a là plus de liens entre les professeurs enseignant dans la même langue à des classes différentes qu'entre les professeurs se partageant les mêmes élèves !

Dans certaines écoles primaires, les enseignants de classe de développement (dites encore « spécialisées » ou d'adaptation) sont relégués au fond du couloir et ne prennent que rarement la peine de venir dans la salle des maîtres. Ce qui amène ou trahit évidemment des problèmes sérieux quant à l'intégration de leurs élèves dans la vie quotidienne de l'école. Cette forme d'exclusion empêche en particulier les enseignants des deux types de classes d'établir les relations qui aideraient à trouver et à négocier des solutions originales : échanges d'élèves, tentatives d'harmonisation des horaires, partage de disciplines, aux uns les compétences, des relations permettant aux uns et aux autres de mieux se connaître et, ensuite, de parvenir à résoudre des problèmes de fond (intégration des élèves à problèmes dans une classe « normale », différenciation de l'enseignement permettant de mieux gérer les différences, coopération efficace, etc.).

De même, à l'intérieur des écoles primaires, rares sont les maîtres de degrés différents qui collaborent régulièrement. Se regroupent plutôt ceux qui enseignent dans des degrés identiques — ils ont alors le même programme — ou très proches. Cette tendance est renforcée souvent par des horaires semblables, qui facilitent les réunions, et des obligations communes, qui créent des solidarités. Ce cloisonnement selon les degrés est le résultat d'une attention accordée à la complicité entre maîtres confrontés aux mêmes problèmes plutôt qu'à la cohérence verticale d'un cycle ou d'un degré au suivant, qui est en général extrêmement faible. Cela vaut aussi pour le suivi et la consultation mutuelle concernant les progrès des élèves, pendant leur carrière scolaire : trop d'enseignants traitent leur nouvelle classe comme une « feuille blanche », comme si toutes leurs aptitudes et connaissances étaient du même niveau.

Il existe des projets d'établissement constitués de deux ou trois projets pédagogiques situés à

une telle distance l'un de l'autre qu'ils ne se télescopent pas. Ainsi, un projet touchant la lecture en 2^e année, un autre le décloisonnement pour les 4^e et 5^e années, et, enfin, un dernier, mené par deux enseignants de 3^e année, visant à impliquer davantage les parents. Mais l'action spécifique en 2^e année trouvera-t-elle une suite en 3^e ? Et l'implication des parents ne devrait-elle pas avoir lieu dès le début de scolarité ? Le décloisonnement en 4^e et 5^e année sert-il des buts pédagogiques ou vise-t-il à réduire l'isolement et le *burn-out* des enseignants ? Ces questions-là, parmi d'autres, ne sont que rarement discutées en présence de l'ensemble des enseignants de l'établissement.

Ces projets « **mosaïques** » se réalisent souvent dans le cadre d'une direction libérale orientée vers le laisser faire, qui soutient qu'il appartient aux acteurs de décider eux-mêmes. La direction se tient en retrait mais elle accueille les propositions, elle s'en fait volontiers le porte-parole auprès de l'administration de tutelle. Une telle attitude n'est pas nécessairement démagogique : elle est parfois la simple conséquence d'un manque d'assurance, d'une difficulté à saisir le rôle de la direction dans le champ pédagogique, étant donné qu'elle ne se donne pas le droit de développer sa propre vision de l'avenir, ni d'assumer un véritable *leadership*.

La « grande famille »

Staessens (1991 ; 1993) et Nias (1991) sont parmi les rares chercheurs à décrire le mode relationnel de la grande famille. Pourtant c'est un mode très répandu, à mi-chemin entre le style morcelé des deux premiers et une approche plus ambitieuse, visant la coopération et l'interdépendance d'un ensemble de professionnels.

La grande famille représente, en effet, un mode relationnel dont beaucoup rêvent, à l'intérieur duquel les membres du corps enseignant sont parvenus à une forme de « paix sociale », basée sur une forme de « soupçon de qualité », une sorte d'*a priori* garantissant le respect et la reconnaissance d'autrui, à condition qu'il ou elle se soumette à un certain nombre de règles explicites et implicites. Selon Staessens, on peut comparer une telle équipe à une **fanfare de village** : l'accent est mis sur les relations informelles entre les membres, il existe peu de structures, on témoigne d'une confiance assez forte dans le déroulement spontané des choses. On essaie de réduire au maximum leur côté administratif, on évite les

conflits, on mise avant tout sur le bien-être des uns et des autres.

Dans un tel mode de fonctionnement, les enseignants n'échangent pas beaucoup sur leur travail, par exemple sur des problèmes rencontrés dans la mise en place de situations pédagogiques et didactiques. Ils n'assistent jamais à une leçon d'un collègue. Jamais ils ne se permettraient de remettre en question les pratiques de l'autre — il existe des choses qu'on préfère penser tout bas plutôt que de les dire tout haut — et ils n'admettront pas non plus que quiconque vienne mettre le nez dans la leur. Il existe une espèce de code non écrit selon lequel il vaut mieux éviter la fâcheuse tendance propre à certains formateurs ou chercheurs à couper les cheveux en quatre à chaque instant. Beaucoup de valeur est accordée, par contre, à l'intimité : on reste entre soi, pour se raconter des anecdotes sur les élèves, sur les familles, etc.

Les contacts entre les enseignants sont amicaux, le soutien et l'entraide se trouvent au premier plan, ainsi que la loyauté, l'humour, le climat agréable, un fonctionnement bien huilé du bâtiment scolaire. Cela se sent en y entrant : le personnel administratif est aimable, disponible. Les élèves ont l'air heureux : ceux des petits degrés viennent embrasser la directrice, ceux des plus grands degrés restent volontiers dans la cafétéria, ou dans le préau. Cela se manifeste dans la salle des maîtres, qui est un endroit accueillant, chaleureux, où on se retrouve volontiers pour se raconter maints petits événements, où on règle rapidement de petits problèmes. Cela se manifeste aussi dans l'importance attachée aux rituels, aux fêtes, aux contacts avec l'extérieur, y compris les familles respectives.

Et cela se sent lors de problèmes et de conflits, qui sont sinon annulés, du moins minimisés et rarement exploités. A ces occasions-là, l'équipe ne manque pas une occasion pour se montrer très soudée envers l'extérieur.

Le directeur adopte le rôle du pasteur ou du grand-père : il se préoccupe du bien-être tant des enseignants que des élèves, fonctionne comme « *ombudsman* » lors de tensions, par exemple avec les parents. Il connaît les conditions de vie de chacun des enseignants, s'informe régulièrement quant à l'évolution de la rougeole du cadet de l'un, quant à la progression des études de l'aînée de l'autre. Il est toujours prêt à défendre

les intérêts de tous, lorsqu'il s'agit de demander les crédits pour l'aménagement d'une classe, ou de prendre le parti d'un de ses collègues face à des parents peu commodes.

Son but principal est d'une part d'anticiper et de calmer les conflits internes, d'autre part de faire de l'établissement un « bastion » protégé de l'extérieur. C'est une forme de lutte constante pour la survie, de recherche d'équilibre, grâce à des solutions pragmatiques trouvées face aux perturbations ponctuelles. Le directeur s'investit, « mène son troupeau » de main sûre : un brin démagogique, assurant les arrières, toujours disponible et entièrement au service de la communauté, il joue le « portier de l'innovation », pour le meilleur et le pire.

Dans de telles écoles, on se mobilisera par exemple pour l'organisation des transports, pour trouver des réponses adéquates à une forte arrivée d'enfants étrangers, pour s'engager dans la vie culturelle locale. En somme, on investit davantage de temps dans le bien-être et dans la sociabilité et des solutions pragmatiques, que dans la réflexion critique et dans une approche systématique et systématique des problèmes pédagogiques et didactiques.

Il n'est pas facile de décrire ce mode de relations professionnelles sans une certaine dérive vers la caricature. Car sans elle, un tel système pourrait paraître idéal : il n'est pas facile de percevoir les limites et les effets pervers d'un style de fonctionnement qui, à première vue, semble plus agréable et prometteur que les précédents, dans la mesure où il répond aux exigences de bien-être de chacun de nous, parie sur la confiance dans les collègues et dans le déroulement spontané des choses.

Les trois types de fonctionnement que nous venons de décrire, ont un trait commun : ils découlent d'une approche traditionnelle et bureaucratique, ou ils représentent des tentatives intuitives d'y échapper. Or, pour mieux enseigner et pour amener les élèves à mieux apprendre, il faut faire un pas de plus vers la professionnalisation, afin de tirer profit des compétences de chacun tout en les développant. C'est ce qu'apportent les relations plus coopératives.

La collégialité contrainte

La critique de l'individualisme des enseignants n'est plus très neuve et une partie des renova-

teurs en appellent depuis longtemps au travail en équipe et à la coopération entre professionnels. Il sont alors confrontés à une question clé : comment passer de l'individualisme à la coopération. L'approche que les écoles adoptent habituellement va dans ce sens, ce qu'on peut, avec Hargreaves (1989), appeler la **collégialité contrainte** (*contrived collegiality*). Elle se caractérise par des procédures formelles, bureaucratiques et structurelles, dont le but consiste à amener les enseignants à accorder d'avantage d'attention à la planification et à l'exécution concertée : temps de travail en commun pour la programmation didactique ou le suivi des élèves, statut d'équipe pédagogique accordé à n'importe quel groupe d'enseignants, présence simultanée en classe (*team teaching*) imposée par la grille horaire, séances régulières de clarification des tâches et des responsabilités des uns et des autres, journées de formation continue suivies en commun, etc. Ces initiatives d'ordre administratif visent à créer une collégialité là où elle était absente, à développer davantage de liens entre les enseignants, à les amener à un partage plus constant de leurs expériences et au-delà à l'amélioration des pratiques. En général, la collégialité contrainte vise également à créer un contexte favorable à la mise en œuvre de nouvelles approches et techniques pédagogiques.

Dans les cas les plus favorables, la collégialité contrainte peut être une phase de transition vers l'instauration d'une coopération plus librement assumée, elle peut aider les enseignants à franchir le pas. Mais on peut aussi craindre qu'elle reste un substitut rapide et superficiel à une véritable culture de coopération, dont la mise en place prend beaucoup plus de temps et de soins qu'on n'en accorde d'habitude aux réformes du fonctionnement interne d'un établissement. La collégialité contrainte rencontre alors les mêmes difficultés que tant d'autres belles idées réformatrices : imposée d'en haut, elle suscite la méfiance et des stratégies défensives, et en tout cas ne garantit pas *ipso facto* davantage d'efficacité, de transparence ou d'entraide, tout comme l'introduction de l'espéranto par décret ne peut garantir une meilleure compréhension entre les diverses nations.

Bien sûr, les cultures de coopération ne se créent pas spontanément. Leur développement exige beaucoup d'attention et d'intelligence. Mais, à la différence de ceux qui instituent une collégialité contrainte, ceux qui travaillent au développe-

ment d'une culture de coopération se gardent d'imposer l'entraide et le partenariat : ils les **facilitent**, les rendent attrayants et significatifs à travers une gestion efficace et astucieuse ; en encourageant la discussion, en persuadant, en organisant l'espace et l'attribution des classes de manière réfléchie, etc.

Les tenants de la collégialité contrainte croient qu'il est possible de forcer la coopération et le partenariat par voie administrative. Ainsi, par exemple, on oblige les enseignants à choisir un collègue avec lequel ils sont sensés établir une relation de supervision mutuelle, à dates fixes ; on oblige les enseignants à utiliser des rencontres prévues à l'horaire officiel pour une préparation didactique commune ; ou on aménage des contacts réguliers entre professeurs titulaires et enseignants de soutien, sans se rendre compte que, dans de telles conditions, au jour fixé, ils peuvent n'avoir rien à se dire. Chacun, non sans quelque culpabilité, cherche alors à s'esquiver. Autre exemple : lorsque, par souci de « transparence », la direction veut recevoir un compte rendu de chaque réunion, ces dernières ont tendance à s'espacer très sensiblement...

Pour résumer, disons qu'à l'endroit de la collégialité contrainte, il faut émettre trois réserves :

1. Tout comme il n'est pas possible d'introduire une langue commune (l'espéranto) et artificielle par pure mesure administrative ou législative, la collégialité contrainte ne peut pas produire par décision autoritaire une culture de coopération, ni constituer un substitut « instantané » d'une telle culture, dont la genèse demande du temps. Il n'est pas possible de travailler avec des slogans propres aux petites entreprises de *fast food* du type

*Qualité-Rapidité-Prix :
choisissez deux de ces avantages
et vous aurez les trois !*

Une solution rapide, administrativement visible et facile à mettre sur le papier, permettra sans doute de démontrer au public ou aux responsables du système que la direction de l'établissement tente de favoriser le travail d'équipe, et plus généralement, la coopération entre les enseignants. Mais il est peu probable que la qualité des interactions à l'intérieur de l'établissement soit améliorée par ce type de mesures.

2. La collégialité contrainte peut être ressentie comme un affront par les enseignants, lorsqu'elle

ignore complètement la coopération spontanée déjà en vigueur. Elle peut même affaiblir les relations existantes, en leur ajoutant une lourdeur administrative mal vécue, par exemple en imposant, à la minute près, la durée des rencontres des groupes d'enseignants. En d'autres termes : la collégialité contrainte peut non seulement échouer à mettre en place une culture de coopération, mais empêcher son développement spontané.

3. La collégialité contrainte peut conduire à la prolifération de rencontres non désirées, amenant non seulement une surcharge des enseignants, mais détruisant aussi les quelques petits espaces de vie informelle dans une école : les rires, les anecdotes, la conversation thé et café, et tous les autres petits échanges anodins qui contribuent à la cohésion d'un corps enseignant, même dans un établissement individualiste ou balkanisé. Dans l'élan qui peut amener un chef d'établissement à s'assurer que la totalité du temps de travail en commun hors de classe est utilisé d'une manière « productive », on court le risque de négliger les aspects de la vie d'une équipe qui, apparemment, sont oisifs et inutiles, alors qu'ils participent de manière centrale à la construction d'une culture de coopération. La colonisation administrative des « régions informelles » de l'espace et du temps de travail des enseignants risque, d'une certaine manière, non seulement d'interférer avec leur temps libre, consacré à la vie privée et à la relaxation : en envahissant, réorganisant et en minant la spontanéité des interactions informelles, ouvertes et personnelles entre les enseignants, on court également le risque de désintégrer les réseaux interpersonnels, fondements vitaux pour le développement d'une culture de coopération.

Coopération et interdépendance

Ce mode relationnel entre enseignants a déjà été défini « en creux » : elle n'est ni l'individualisme, ni la balkanisation, ni la grande famille, ni la collégialité contrainte. Dans une culture de coopération et d'interdépendance, les rapports entre enseignants se caractérisent par l'aide, le soutien mutuel, la confiance et la franchise. Il ne faut pas chercher les manifestations d'une telle culture dans de grands rassemblements, mais dans les interactions au cœur du travail quotidien des enseignants, dans maints petits détails de la vie scolaire : les petits gestes, les anecdotes et les regards qui signalent la sympathie et la compréhension ; les mots gentils et l'intérêt personnel

que les enseignants se témoignent mutuellement ; la manière de fêter l'anniversaire des uns et des autres, le respect d'une série de rituels ; l'acceptation que la vie personnelle et professionnelle s'entremêlent ; l'appréciation ouverte, la reconnaissance et la gratitude ; le partage et la discussion d'idées et de ressources.

Dans de telles cultures, comme Nias et ses collègues (1989) le soulignent, l'échec et l'insécurité ne sont ni niés, ni défendus, mais partagés et discutés dans le but d'obtenir de l'aide et du soutien. Les enseignants ne perdent pas de temps et d'énergie à se retrancher derrière leurs défenses. Une culture de coopération et d'interdépendance exige un très large accord sur les valeurs éducatives, une forte cohérence entre les objectifs et les pratiques, une grande ouverture des uns envers les autres, et un contrôle permanent par rapport à la faisabilité des objectifs visés ; mais elle accepte aussi le désaccord, l'encourage même dans certaines limites.

Les enseignants se sentent dans de tels établissements investis d'une mission commune (Staessens, 1993). Le fait qu'ils utilisent les mêmes expressions pour indiquer ce qu'ils trouvent important est le résultat d'un long processus d'échanges, de réflexions communes, de tentatives collectives de résolution de problèmes pédagogiques et didactiques par rapport à une série d'objectifs qui constituent le fil rouge de ce qui se trame dans l'école aussi bien que dans chacune des classes. Un tel fil rouge peut être, par exemple, un thème comme « *Evaluation formative et différenciation de l'enseignement* », ou « *Développement de l'autonomie des élèves* », Staessens (1993), Nias (1991) et d'autres évoquent une autre caractéristique commune : il existe plusieurs « mémoires » de la mission commune.

Bien entendu, dans une telle culture, la figure du directeur est centrale. Lorsqu'elle fonctionne, une culture de coopération dégage une forte chaleur humaine. Elle ne résulte pas d'une combustion spontanée des sentiments, elle doit être créée et maintenue : comme un bon mariage, elle doit être construite, à travers une gestion efficace, voire avec une aide externe.

Dans la plupart des systèmes scolaires, les enseignants n'ont pas beaucoup de temps pour se rencontrer, travailler ensemble ou bavarder. Or il faut du temps de conversation pour que la coopération et l'interdépendance puissent se développer. En général, ce temps est pris en dehors des

horaires de travail, pendant la pause de midi, lors d'un après-midi de congé ou à la fin d'une journée. Certains horaires qui prévoient explicitement du temps de programmation didactique pour les enseignants coopérant dans les modules, constituent en ce sens une petite révolution. Mais il faut être conscient du fait que ce temps mis à disposition — sans contrainte — n'offre que **l'occasion** de développer une culture de coopération !

La mise en place d'une telle culture se heurte à un second obstacle : les programmes, voire l'interprétation que les enseignants en font. L'expérience montre que lorsqu'ils ont l'occasion de coopérer, de faire ensemble de la « programmation didactique », ils ont tendance à concentrer leur énergie collective sur des objectifs relativement immédiats, à petite échelle, tels que la prochaine séquence de travail. Ils ne s'aventurent guère à travailler sur des problématiques plus fondamentales, sur la relation entre les contenus spécifiques et les finalités plus générales de l'école.

On parvient ainsi à une forme de coopération qu'on pourrait dire « limitée » : par rapport à sa profondeur, son étendue, sa fréquence ou sa persistance. C'est une coopération qui ne touche pas aux principes ou à l'éthique de la pratique, mais qui reste au niveau des conseils routiniers, de la recherche de recettes et du partage de matériel d'ordre immédiat, spécifique et technique. C'est une coopération qui ne dépasse pas certaines séquences de travail ou certains sujets d'étude et ne débouche pas sur une analyse et une prise en charge communes des finalités et des valeurs de l'école. C'est une coopération qui se concentre sur des options qu'on peut mettre immédiatement en pratique, en excluant des préoccupations pédagogiques à long terme. C'est une coopération qui se centre sur des événements et initiatives spécifiques, des interventions ponctuelles, sans être fortement insérée dans le tissu des relations *interpersonnelles au sein de l'école*.

Il faut par conséquent se garder de crier prématurément victoire, en entretenant l'illusion d'avoir instauré une coopération permettant de dépasser vraiment l'individualisme des enseignants. La coopération a souvent moins de profondeur ou d'ampleur qu'on ne le pense. Mettre les enseignants en situation de coopération en classe, comme c'est le cas dans les modules, ou créer des occasions explicites d'échange d'idées et de programmation commune, n'entraîne pas nécessairement une modification de leur culture, ne per-

met pas automatiquement de dépasser le conservatisme, ni les habituels mécanismes de défense contre le changement des pratiques à long terme ou de centration sur des problèmes ponctuels et des solutions à courte échéance. En somme : diminuer l'individualisme ne conduit pas automatiquement à affaiblir les deux autres tendances dégagées par Lortie, l'immédiateté et le conservatisme. Pour cela, il faut quelque chose de plus. Avoir du temps pour préparer les leçons ensemble peut renforcer leur caractère traditionnel. Travailler à deux avec les élèves peut renforcer l'autoritarisme ou le respect tatillon des programmes... Bref, si l'on veut une école novatrice, la culture de coopération ne suffit pas !

Comparaison entre culture de coopération et collégialité contrainte

La différence entre culture de coopération et collégialité contrainte est à la fois mince et trompeuse, et l'orientation vers la première est rendue difficile dans la mesure où l'organisation bureaucratique de la plupart des systèmes scolaires favorise la collégialité contrainte. Nous avons trouvé intéressant de comparer ces deux types de cultures, pour mieux mettre en évidence les avantages et limites de l'une et de l'autre :

Différences entre culture de coopération et collégialité contrainte

Collégialité contrainte	Culture de coopération
Limitée dans le temps et l'espace	Traversant le temps et l'espace dans sa totalité
Imposée	Suivant sa propre évolution
« Forcée »	« Naturelle »
Régulée par l'autorité	Spontanée
Prévisible	Imprévisible
La vie professionnelle exclut les interférences avec la vie personnelle	La vie professionnelle autorise, voire encourage les interférences avec la vie personnelle
Orientée vers la mise en œuvre du changement	Orientée vers le développement

La collégialité contrainte est administrativement imposée, formellement codifiée dans le temps et l'espace, bureaucratiquement organisée. Elle accorde la priorité à la vie professionnelle par

rapport à la vie personnelle et sépare autant que possible ces deux domaines. La collégialité contrainte maintient une séparation hiérarchique entre développement professionnel et mise en œuvre du changement, en créant un système à l'intérieur duquel les enseignants se trouvent réduits au statut d'**exécutants** au lieu d'œuvrer en tant que vrais professionnels.

Le défi qui s'impose, lorsqu'on développe des cultures de coopération plus étendues, lorsqu'on vise à surmonter tant l'immédiateté et le conservatisme que l'individualisme à l'intérieur de la culture des enseignants, va par conséquent bien au-delà de la mise en place de relations interpersonnelles par voie administrative. Il s'agit également d'un défi lancé aux relations de pouvoir, aux instances qui définissent les objectifs de l'école et leur mise en œuvre ; un défi lancé pour déplacer la responsabilité du développement du curriculum du centre vers la périphérie, des administrations vers les enseignants, des hommes vers les femmes, du moins en ce qui concerne l'enseignement primaire ; un défi qui consiste à connecter la professionnalisation des enseignants et le développement des curricula ; un défi correspondant enfin à une certaine humilité administrative : en partageant la responsabilité par rapport aux objectifs de l'éducation et en admettant que le rythme du développement des personnes — dans l'enseignement comme partout ailleurs, que ceci soit dit et reconnu — est toujours très lent. Les tentatives de professionnalisation du métier et de mise en place de changements en éducation ne seront couronnées de succès qu'à la condition de prendre en compte les besoins des enseignants, de les reconnaître en tant que personnes et de s'adapter au rythme de leur développement individuel et collectif.

IV. OBSTACLES ET FACTEURS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE COOPÉRATION

Le métier d'enseignant... souffre du manque d'occasions offertes aux enseignants de réfléchir, d'observer, de discuter et de planifier en tant qu'individus d'abord, mais avant tout en interagissant avec leurs collègues. Fullan, 1982

Il n'existe guère de systèmes éducatifs qui donnent à l'ensemble des enseignants d'un établissement un large pouvoir de décision ou d'action.

Toutes les conditions de travail importantes (horaires, plan d'études, moyens d'enseignement, règlements de certification et de promotion) sont fixées sur le plan national ou régional, ou laissées à l'appréciation des inspecteurs ou des chefs d'établissement. Les attributions varient d'un système à l'autre, mais on ne leur délègue d'ordinaire, pour les décisions importantes, qu'une fonction de conseil de la direction générale ou de ministère, ou encore de première instance de réclamation. Leur cahier des charges ne leur donne aucune tâche de leadership dans le sens d'une interprétation, d'une adaptation et d'une mise en pratique des plans cadres régionaux ou nationaux en fonction des conditions et de la politique particulières de leur établissement. Il n'existe généralement que peu d'échanges et de prises de décision communes avec l'ensemble des enseignants, en ce qui concerne leurs visions de l'orientation de l'établissement tant sur le plan pédagogique et didactique que sur celui de la professionnalisation des enseignants. Si de tels échanges ont lieu, la préférence est accordée aux discussions informelles avec les enseignants pris individuellement ou en petits groupes.

Finalement, l'établissement, en tant qu'unité de fonctionnement, est souvent réduit à un certain nombre de tâches de gestion et de coordination, telles que l'attribution des horaires et des salles de classe, l'organisation de la surveillance des récréations, l'élaboration d'un règlement intérieur, ou encore le souci d'assurer le bien-être des uns et des autres (organisation de soirées récréatives ou de sessions de gymnastique pour les enseignants, ou encore d'une semaine de formation interne).

Y a-t-il des raisons de favoriser le développement d'une culture de coopération au sein d'un établissement ? Quels sont les facteurs favorables dans la conjoncture actuelle ? Et quels sont les obstacles ? Il importe de connaître tant les uns que les autres pour entrer dans un débat constructif.

Obstacles

Le développement d'une culture de coopération rencontre de nombreux obstacles.

Une socialisation professionnelle qui favorise l'isolationnisme

Les enseignants n'ont pas pu développer, durant leur formation de base, les attitudes et apti-

tudes nécessaires à une coopération avec des collègues. Ils ont plutôt appris à devenir des « combattants isolés », ne comptant en principe que sur eux-mêmes pour faire face aux difficultés, aux moments de déprime, à la complexité du métier, à l'échec.

Une gestion — cantonale ou nationale — qui reste centralisatrice

La structure de gestion des systèmes scolaires ne valorise pas les performances collectives d'un établissement. Chaque enseignant rend compte individuellement — assez vaguement d'ailleurs — de la qualité pédagogique de son travail et des résultats de ses élèves. Parfois, son interlocuteur est un inspecteur ou un conseiller pédagogique étranger à l'établissement, dont le chef n'a d'autre tâche que de veiller au bon fonctionnement d'une structure, sans se soucier de pédagogie.

L'absence de structures facilitant la coopération

La définition des horaires de travail est faite en fonction de logiques et de désirs individuels et relègue le travail d'équipe dans le domaine diffus du temps « libre », du heureux hasard, du bon vouloir de chacun, de l'idéalisme et du stakhanovisme.

Le travail en tandem est difficile, voire inconcevable

La coopération à deux — sous forme de vrai *team teaching*, de tandem ou de supervision mutuelle — reste inconnue ou difficilement réalisable. Ni les horaires, ni les salles de classes ne sont aménagés pour faciliter de telles modalités de travail.

Le développement d'une culture de coopération n'est pas une tâche prioritaire du directeur

Le rôle de la direction des établissements n'est souvent perçu que dans sa dimension administrative. La construction d'objectifs communs, le développement d'un esprit de corps, la gestion des conflits, la mise en place concertée de processus de résolution de problèmes ne font que rarement partie du cahier des charges du chef d'établissement. Ces aspects d'un véritable leadership sont même parfois explicitement rejetés, parce qu'ils sont perçus comme une forme d'abus de pouvoir sur les enseignants.

Par ailleurs, certains directeurs ne rêvent nullement de stimuler le développement d'une culture de coopération et tendent plutôt à l'empêcher pour conserver leur pouvoir, par peur d'avoir à faire face à une nouvelle dynamique de groupe et aux exigences qui en résulteraient, etc.

Le morcellement des horaires d'enseignement

Le grand nombre d'horaires partiels soulève la question de savoir qui fait vraiment partie du corps enseignant, qui est assez disponible pour s'engager dans une coopération. Cela rend problématiques les tentatives de mise en place de réseaux de coopération, sur le plan de la gestion, de la présence, de l'identification avec les objectifs de l'établissement.

Facteurs favorables

Face à ces caractéristiques de nos systèmes scolaires, qui entravent la construction d'un fonctionnement coopératif, se dégagent actuellement plusieurs facteurs favorables.

L'instinct de conservation du corps enseignant

Les enseignants comprennent toujours mieux que le développement du travail d'équipe leur offre une chance de mieux survivre dans leur métier.

La prise de conscience de la dimension sociale et systémique du métier d'enseignant

Les enseignants ont compris que, de toute manière, le métier d'enseignant ne peut être exercé qu'en interaction et interdépendance avec autrui et qu'au lieu de coopérer sous la pression de l'institution, des usagers ou d'autres spécialistes, il vaudrait mieux se donner les moyens de maîtriser cette évolution.

L'équipe en tant que ressource

L'équipe est peu à peu perçue comme une ressource formidable, à condition de reconnaître que chacun a des talents et des connaissances dont on pourrait profiter, à condition de mettre fin au tabou selon lequel « Nous sommes tous bons, mais personne n'est particulièrement meilleur que les autres... ».

La coopération en tant que source d'autonomie

Le travail en équipe ne va pas sans concertation et exige souvent un consensus, mais il augmente

aussi les degrés de liberté des enseignants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe : la solidarité, l'action commune et la collégialité améliorent la position des enseignants par rapport aux autorités administratives et didactiques, aux parents, aux commissions scolaires ou autres instances locales ou régionales.

La mise en place d'un climat d'apprentissage

L'évolution sociale et économique, le développement des médias obligent l'école à relever un défi important : comment faire face aux habitudes de communication et de négociation des nouvelles générations, à leur style de vie, aux apports extra-scolaires, etc. Une culture de coopération à l'échelle d'un établissement ou d'une équipe pédagogique peut développer un climat favorisant les relations entre jeunes et adultes et les apprentissages.

La relation entre culture scolaire et efficacité

Les études sur les écoles efficaces des dix dernières années montrent que le consensus par rapport à quelques objectifs d'éducation et d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques et au partage des responsabilités entre enseignants et élèves produit de meilleurs effets, en termes de satisfaction, mais aussi sur le plan des apprentissages des élèves. Plus les établissements seront considérés comme des unités autonomes, ayant à rendre compte de leurs résultats, plus les enseignants auront intérêt à coopérer pour renforcer la réputation de leur école.

5. LA CULTURE DE COOPÉRATION : NÉCESSAIRE MAIS PAS SUFFISANTE ?

En conclusion, une question s'impose : vaut-il la peine d'investir tant d'énergie pour surmonter un à un tous les obstacles ? Les relations professionnelles les plus répandues — l'isolement, la balkanisation ou la grande famille — ne garantissent-elles pas une certaine autonomie, une sépa-

ration nécessaire, pour l'équilibre des uns et des autres, entre vie professionnelle et vie privée, appartenance à une communauté de travail et pratiques pédagogiques ? En favorisant la coopération, ne risque-t-on pas de créer des équipes « surdéveloppées » composées d'individus sous-développés, incapables de résoudre seuls les problèmes, s'appauvrissant à défaut de renouvellement et de recherche personnelle ?

A ces questions, il y a plusieurs réponses. On peut d'abord se dire très tranquillement que, face au risque de surinvestissement du travail d'équipe, on a de la marge : on en est encore très loin dans la plupart des établissements. Ensuite, il convient de ne pas oublier les résultats convergents de nombreuses recherches : une meilleure efficacité va de pair avec un meilleur fonctionnement en équipe, et l'isolement n'est pas la meilleure manière de garantir à long terme le plaisir professionnel des enseignants ou les apprentissages des élèves.

Il semble donc absolument utile de favoriser — sans l'imposer — le développement d'une culture de coopération. Dans des conjonctures pas trop défavorables, les chefs d'établissements et les enseignants convaincus peuvent, s'ils s'y prennent bien, entraîner leurs collègues vers des fonctionnements plus coopératifs dans lesquels beaucoup trouveront en définitive leur compte, si l'expérience dément effectivement leurs peurs initiales et montre qu'on peut travailler en équipe sans y perdre son identité, sa liberté, son efficacité !

Le plus dur est alors de reconnaître, sous l'angle du **renouveau pédagogique** (Gather Thurler, 1993 c), que la création d'une culture de coopération est une condition nécessaire, mais pas suffisante : c'est une base de départ pour un véritable travail en profondeur, un suivi méthodologique, une réflexion continue sur les pratiques, un cheminement commun vers la *professionnalisation* du métier.

Monica Gather Thurler
Universités de Genève et de Fribourg

NOTES

- (1) Texte construit à partir d'une conférence donnée dans le cadre du séminaire de l'Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois (ADESOV), organisé les 9-11 septembre 1992 à Villars s/ Ollon, Suisse.
- (2) Évidemment, ces cinq modes de relation auraient pu être regroupés différemment, pour mieux faire ressortir la différence entre eux. Ainsi, le peu de différence entre « individualisme » et « balkanisation » suggérerait de traiter ces deux modes comme des sous-ensembles d'une catégorie unique ;

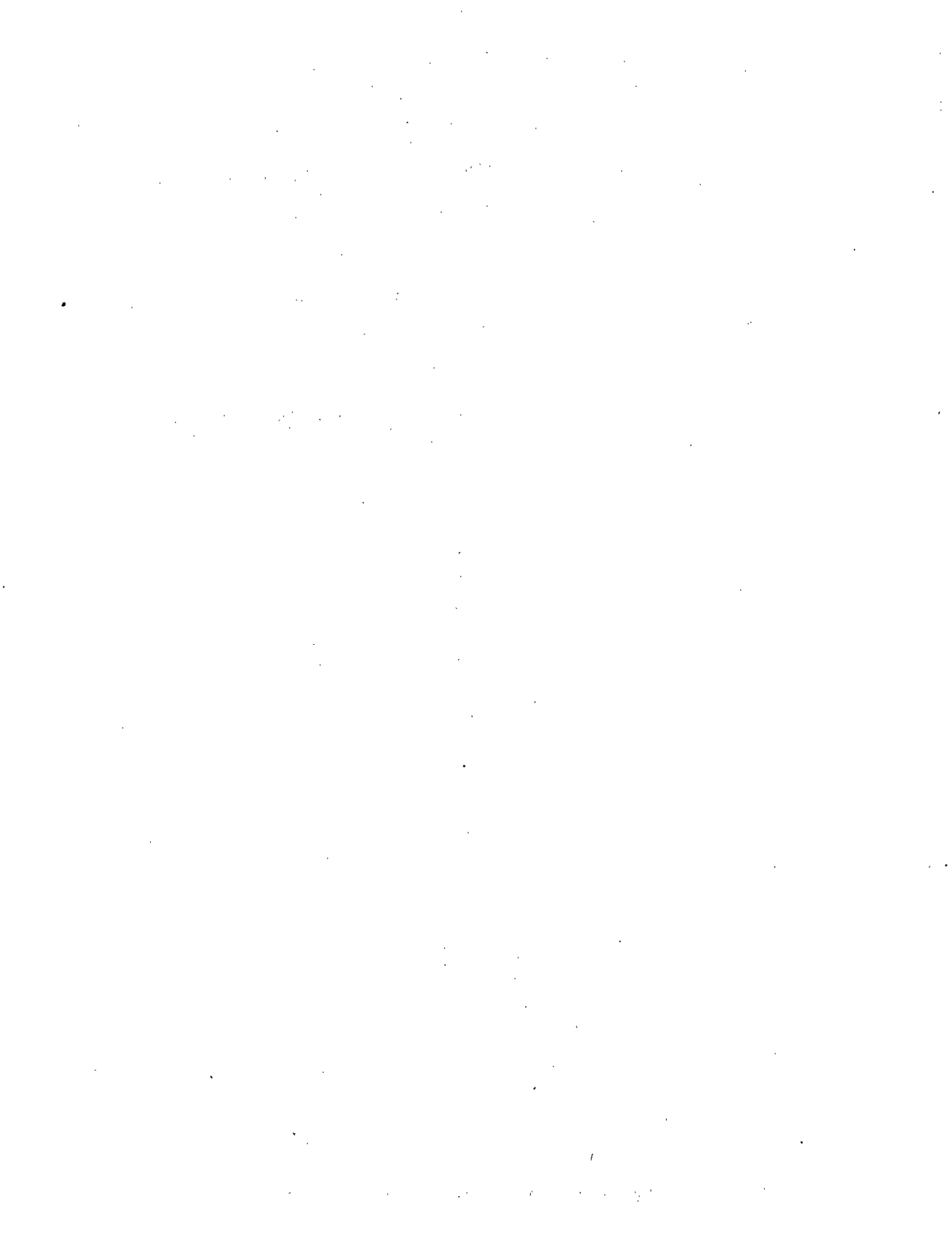
la même chose pourrait se concevoir pour la « collégialité contrainte » et la « culture de coopération ». En discutant avec les gens du terrain, nous nous sommes d'ailleurs rendue compte à plusieurs reprises que ces catégories ne sont pas très discriminantes, qu'un établissement peut très bien correspondre à un mélange de deux ou trois de ces modes. Il nous paraît beaucoup plus intéressant, comme nous l'avons souligné ci-dessus, que ce tableau soit utilisé comme base de réflexion et complété au fur et à mesure, en fonction de l'évolution des représentations et des pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ARGYRIS C.-H. & SCHÖN D. (1978). — **Organizational Learning: A theory of perspective**. Reading Mass. : Addison-Wesley.
- BERNSTEIN B. (1977). — **Class, Codes and Control**, vol. 3. London : Routledge & Kegan Paul.
- BROCH M. & CROS F. (1989). — **Ils ont voulu un projet d'établissement**. Stratégies et méthodes. Rencontres pédagogiques, n° 2, INRP, Paris.
- CROS F. & BOUTHORS M. (1990). — **Les collèges. Repères bibliographiques**, Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). — **L'acteur et le système**, Paris, Ed. du Seuil.
- CUBAN L. (1984). — **Transforming the frog into a prince: effective schools research, policy and practice at the district level**, Harvard Educational Review, 54, 2.
- DUBS R. (1992). — **Die Führung einer Schule. Beiträge zur Lehrerbildung**, 10. Jhrg., Heft 1, pp. 28-34.
- DALIN P. & ROLFF H.-G. (1992). — **Changing the School: Towards a New Learning Organization**, London : Cassel.
- DEAL T.-W. (1988). — **The symbolism of effective schools**. In : Westoby, A. (Ed.) *Culture and Power in Educational Organisations*. Philadelphia : Open University press.
- DEAL T.-W., & KENNEDY A.-A. (1982). — **Corporate Cultures: The rites and rituals of corporate life**. Reading, MA : Addison-Wesley.
- DUTERCQ Y. (1991). — **Ce que parler veut dire**. Contribution de nouvelles approches ethnographiques à l'analyse du fonctionnement de l'établissement scolaire, Paris, INRP.
- DUTERCQ Y. (1991). — **Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire**. Revue Française de Pédagogie, n° 1991, 81-97.
- FIRESTONE W.-A. & CORBETT H.-D. (1988). — **Planned Organizational Change**. In : Boyan, N.J. (Ed.) *Handbook of Research on Educational Administration*, Longman, New York and London.
- FRIEDBERG E. (1993). — **Le pouvoir et la règle**. Dynamiques de l'action organisée, Paris, Ed. du Seuil.
- FULLAN M. & STIEGELBAUER S. (1991). — **The New Meaning of Change, Second Edition**. Teachers College Press, Columbia University, New York and London.
- FULLAN M. (1982). — **The Meaning of Educational Change**, Teachers College Press, Columbia University, New York and London.
- GATHER THURLER M. (1988). — **Quelle politique de la formation à l'évaluation ?** In : GATHER THURLER M. & PERRENOUD Ph. (éd.) (1988). — *Savoir évaluer pour mieux enseigner — Quelle formation des maîtres ?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 133-142.
- GATHER THURLER M. (1992). — **Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques**. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- GATHER THURLER M. (1993 a). — **Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation**, Éducation & Recherche, n° 2, pp. 218-235.
- GATHER THURLER M. (1993 b). — **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).
- GATHER THURLER M. (1994 a). — **Coopération et professionnalisation : compétences nécessaires et liens possibles**. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- GATHER THURLER M. (1994 b). — **L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit**, in M. CRAHAY (éd.) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, à paraître.
- GATHER THURLER M. & KOPMELS D. (1988). — **Innovation dans l'enseignement primaire**. Idées maîtresses du rapport final du projet 8 du Conseil de l'Europe, Berne, CDIP.

- GATHER THURLER M. & 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.
- GOODSON J. (1988). — **The Making of Curriculum**, New York : Falmer Press.
- HARGREAVES A. & FULLAN M. (ed) (1992). — **Understanding Teacher Development**. New York : Teachers College Press.
- HARGREAVES A. (1989). — **Contrived Collegiality and the Culture of Teaching**. Paper presented to Canadian Society for Studies in Education Conference. University of Laval, Quebec.
- HARGREAVES A. (1991). — **Cultures of Teaching : A Focus for Change**. In A. HARGREAVES & M. FULLAN (ed) *Understanding Teacher Development*. New York : Teachers College Press, pp. 216-240.
- HOPKINS D. (1985). — **L'auto-analyse de l'établissement scolaire ; un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école**. OCDE/CERI/ISIP.
- HUBERMAN M. (1983). — **Répertoires, recettes et vie de classe : Comment les enseignants utilisent l'information**, *Éducation et Recherche*, 5, 1, pp. 157-177.
- HUBERMAN M. (1988). — **Teacher Professionalism and Workplace Conditions**. Article présenté durant le Holmes Group Seminar : Conceptions of Teachers' Work and the Organization of Schools. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- HUBERMAN M. (1990). — **The Social Context of Instruction in School**, Article présenté au symposium « Tensions in Teachers' Culture, Career and Context », aux American Educational Research Association Annual Meetings, Boston. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- HUBERMAN M. & GATHER THURLER M. (1991). — **Dif-fuser les savoirs. Eléments de base et modes d'emploi pour chercheurs et praticiens**, Berne, Lang, Collection Exploration.
- HUBERMAN M. & MILES M. (1984). — **Innovation up close : How School Improvement works**. New York : Plenum.
- INGVARSSON K. & GREENWAY P. (1984). — **Portrayals of teacher development**. *Australian Journal of Education*, 28 (1), p. 46.
- LIEBERMAN A. (Ed.) (1986). — **Rethinking School improvement — Research, Craft and Concept**, New York and London : Teachers College Press.
- LITTLE J.-W. (1982). — **Norms of Collegiality and Experimentation : Workplace Conditions of School Success**, in : *American Educational Research Journal*, Vol. 19, N° 3, pp. 325-340.
- LITTLE J.-W. (1987). — **Teachers as Colleagues**, in : Richardson-Hoehler (Ed.) *Educators' Handbook*, New York : Longman.
- LORTIE D.-C. (1975). — **Schoolteacher : A sociological analysis**. Chicago : University of Chicago Press.
- LOUIS K.-S. & MILES M. (1990). — **Improving the urban high school : what works and why**. New York : Teachers College Press.
- NIAS J., SOUTHWORTH G. & YEOMANS R. (1989). — **Staff Relationships in the Primary School : A Study of Organizational Cultures**. London : Cassell, 1989.
- NIAS J. (1989). — **Primary Teachers Talking**. London : Routledge & Kegan Paul.
- OBIN J.-P. (1992). — **Le projet d'établissement : un paradigme organisationnel pour l'éducation nationale ?**, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon II.
- OBIN J.-P. (1993). — **La crise de l'organisation scolaire**, Paris, Hachette.
- PERRENOUD Ph. (1992). — **L'école face à la complexité**, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1993 a). — **Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier**, *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, vol. XIX, n° 1, pp. 59-76.
- PERRENOUD Ph. (1993 b). — **L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs**, *Éducation & Recherche*, n° 2, pp. 197-217.
- PERRENOUD Ph. (1993 c). — **Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique**, *Revue française de pédagogie*, n° 104, pp. 5-16.
- PERRENOUD Ph. (1993 d). — **Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux**, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1994 a). — **L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientifique ?**, in M. Crahay (éd.) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, à paraître.
- PERRIN J. (1991). — **Une autorité négociée : sauve-qui-peut ou aventure concertée ?**, Genève, Cycle d'orientation, Collège des Grandes Communes.
- REID K., HOPKINS D. & HOLLY P. (1987). — **Towards the Effective School : The problems and some solutions**. Basil Blackwell.
- ROLFF H.-G. (1993). — **Wandel durch Selbstorganisation**. Institut für Schulentwicklungsfor-schung, Ju-venta Verlag, Weinheim und München.
- ROSENHOLTZ S.-J. (1985). — **Effective Schools : Interpreting the Evidence**. *American Journal of Education*, pp. 352-388.
- ROSSMANN G.-B., CORBETT H.-D. & FIRESTONE W.-A. (1988). — **Change and effectiveness in schools : A Cultural Perspective**. Albany : State University of New York Press.
- RUTTER M., MAUGHAM B., MORTIMER P., OUSTON J., & SMITH A. (1979). — **Fifteen thousand hours : Secondary schools and their effects on children**. Cambridge, MA : Universty Press.
- SARASON S. & WALLER (1982). — **The Culture of the School et The problem of Change (2e éd.)** Boston : Allyn & Bacon.

- SCHEIN E.-H. (1985). — **Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View**. San Francisco : Jossey Bass.
- SCHNEIDER B. & HOCHSCHILD J. (1988). — **Career teachers' perceptions of the teaching culture**. Unpublished monograph, University of Chicago.
- SCHÖN D. (1983). — **The reflective practitioner. How professionals think in action**. London, Temple Smith.
- SCHÖN D. (1987). — **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession**. San Francisco, Jossey Bass, 1987.
- STAESSENS K. (1991). — **The professional culture of innovating primary schools. Nine case studies. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA**. University of Leuven, Belgium.
- STRITTMATTER A. (1988). — **Schulreform als gemeinsamen Lernprozess gestalten**, in : Schweizer Lehrerzeitung, n° 19, 1988.
- VANDENBERGHE R. & STAESSENS K. (1991). — **Vision as a core component in school culture**. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. University of Leuven, Belgium.
- VANDENBERGHE R. (1984). — **Teachers' Role in Educational Change**, British Journal In Service Education, (11), Nr. 1, pp. 14-25.
- WALLER W. (1932). — **The Sociology of Teaching**. New York : Russell & Russell.
- WATSON G. (1975). — **Widerstand gegen Veränderungen**. In : W.G. BENNIS et al. (Ed.) Aenderung des Sozialverhaltens. Stuttgart.
- WEICK K.-E. (1976). — **Educational Organizations as loosely coupled systems**. Administrative Science Quarterly, 21, pp. 1-19.
- WESTOBY A. (Ed.) (1988). — **Culture and Power in Educational Organisations**. Philadelphia : Open University press.
- WILKINS A.-E. & OUCHI W.-G. (1983). — **Effective cultures: exploring the relationship between culture and organizational performance**. Administrative Science Quarterly, 28 (3), pp. 468-81.



L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges *

Denis Meuret

L'article compare les progrès réalisés par les élèves au cours de leurs deux premières années de collège selon qu'ils sont ou non scolarisés en ZEP, en tenant sous contrôle les chances initiales de réussite des élèves.

En français et en mathématiques, les élèves progressent en ZEP un peu moins qu'ils ne progresseraient ailleurs. L'écart est plus grand pour les élèves qui sont initialement en difficulté scolaire ou défavorisés socialement.

Les ZEP semblent avoir un effet positif sur le rapport des élèves à l'école, mais non sur d'autres attitudes ou compétences utiles à leur réussite scolaire ou à leur socialisation. Ces effets varient d'un collège à l'autre.

Dans les évaluations ou les recherches suscitées par la politique des Zones d'Éducation Prioritaires, une question importante reste sans réponse précise : les élèves qui ont bénéficié de cette politique ont-ils fait davantage de progrès que s'ils n'en avaient pas bénéficié ?

Cette lacune est compréhensible. D'une part, la question elle-même est complexe, car la réussite est une notion dont les dimensions sont nombreuses, car la question de savoir quels élèves précisément sont concernés peut trouver plusieurs réponses. D'autre part, et surtout, il n'est pas facile de disposer des données nécessaires pour tenter d'y répondre.

Une recherche sur les facteurs d'efficacité des collèges, menée à l'initiative du Ministère de

l'Éducation nationale (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) de 1990 à 1992, a permis de rassembler certaines de ces données. Celles-ci mesurent en effet les progrès accomplis par les élèves, dans 31 collèges ZEP et 69 hors ZEP, au cours des deux premières années qu'ils passent au collège. De plus, elles portent, non seulement sur deux disciplines fondamentales, le français et les mathématiques, mais aussi sur certaines attitudes des élèves liées tant au processus de leur scolarisation que de leur socialisation.

Il a semblé qu'il fallait prendre le risque d'utiliser ces données pour tenter de mesurer les effets de la politique des ZEP, malgré leurs limites. Elles portent en effet sur le début du collège seulement, sur certaines dimensions de la réussite

seulement, toutes appréhendées à court terme. Par ailleurs, les 31 collèges étudiés scolarisent une population un peu plus défavorisée que l'ensemble des collèges ZEP.

Un protocole d'évaluation sera construit, à partir de critères suggérés par l'identification des objectifs de la politique ZEP dans les textes qui la fondent, par les évaluations précédentes, et enfin par la situation initiale des élèves de ces collèges ZEP. Ensuite l'efficacité moyenne des collèges ZEP sera étudiée d'abord sur la transmission de compétences en maths et français, puis sur la promotion d'attitudes positives pour la scolarisation ou la socialisation. Enfin, on s'intéressera aux différences entre les collèges ZEP.

LES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE DES ZEP SELON LES TEXTES

Le texte inaugural de la politique des ZEP est la circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981, intitulée « Zones Prioritaires ». Le gouvernement ayant décidé un collectif budgétaire de 11 625 emplois pour l'Éducation nationale, ce texte vise à ce qu'ils soient affectés en priorité dans certaines zones à la rentrée 1981. Il stipule « le but prioritaire [de ces créations d'emploi] est de contribuer à corriger l'inégalité [sociale], par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. La politique du gouvernement consiste en effet à subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation scolaire ».

Que ce texte mêle « les zones et les milieux sociaux », tout en proposant une politique de territoire, souligne qu'à travers le territoire, ce sont bien des inégalités sociales qui sont visées. Par la politique des Zones Prioritaires, il s'agit de diminuer l'effet des inégalités sociales sur la réussite scolaire afin d'obtenir qu'un système scolaire plus « démocratique » contribue en retour à diminuer l'inégalité sociale. Le raisonnement qui sous tend la politique des ZEP est le suivant : « **l'échec scolaire est plus fréquent dans certaines zones où se concentre une population socialement défavorisée. En renforçant l'éducation éducative dans ces zones, on rapprochera les taux de réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés de ceux des autres enfants** ». Les ZEP visent donc à

la fois l'efficacité et l'égalité du système d'enseignement, ou, si l'on préfère, visent davantage d'égalité « par le haut ».

Cette circulaire, écrite dans l'urgence de la préparation de la rentrée 1981, fut précisée par celle du 28 décembre (N° 81-536 ; BO spécial n° 1 du 21/1/82), qui développe de façon beaucoup plus précise et ample le contenu de la politique des ZEP.

Le premier paragraphe de cette circulaire s'inscrit dans le droit fil de la précédente : [la politique des zones prioritaires] « constitue un instrument privilégié de lutte contre les inégalités devant l'école et, plus généralement, contre les inégalités sociales ».

Le second, toutefois, introduit, en filigrane, l'idée que les zones visées ne se contentent pas de concentrer des populations à faibles chances scolaires, mais aggravent les difficultés que ces populations rencontrent : « l'analyse des problèmes que rencontrent dans des aires géographiques précises, les catégories les plus défavorisées met en évidence de fortes relations entre les taux d'échec scolaire et l'environnement socio économique. Autant que l'inadaptation de l'appareil scolaire, c'est la conjonction des difficultés dues aux insuffisances constatées dans différents domaines, et notamment ceux du travail, des loisirs, de l'habitat, de la scolarité, qui caractérise une zone prioritaire ».

Or, si la politique ZEP vise moins à réduire les problèmes que l'école pose aux catégories défavorisées, qu'à réduire ceux que ces catégories ont avec l'école « dans des aires géographiques précises », le raisonnement qui sous tend la politique devient, ou peut devenir, tout autre : « **Parmi les inégalités sociales face à l'école, il est probable qu'une partie est issue de comportements individuels qu'une société individualiste ne peut tenir pour entièrement injustes, même si ces comportements sont surdéterminés par des conditions sociales. Il est probable aussi qu'une autre partie est issue des conditions de l'enseignement des enfants défavorisés, celles qui proviennent de la ségrégation sociale dans l'habitat, de l'inadaptation des équipements publics à ces catégories ou de leur mauvaise qualité, de la contagion du moindre espoir. Cette part là, issue de facteurs clairement hors d'atteinte de la volonté des jeunes concernés, est à coup sûr injuste et doit être supprimée** ».

Pour aller vite, le premier raisonnement fixe aux ZEP l'ambition d'obtenir que les enfants d'ouvriers y réussissent mieux qu'ailleurs, le second, d'obtenir qu'ils n'y réussissent pas plus mal qu'ailleurs. Pour reprendre les termes de l'analyse que K.-R. ROSS fait de la politique australienne d'éducation compensatoire, le premier s'inscrit dans une conception « rédemptrice » de l'éducation, et dans la perspective d'égaliser les progrès moyens de chaque catégorie sociale, le second peut être considéré comme une extension de la conception « libérale » de l'éducation, qui vise à éliminer tous les obstacles externes à l'égalité des conditions de la réussite des élèves.

Une conception « libérale » de type primaire peut considérer qu'elle satisfait à la justice si tout un chacun a accès à des ressources identiques pour son éducation.

En revanche une conception libérale plus élaborée peut considérer que doivent être éradiquées toutes les différences provenant de l'**environnement** socio-géographique. Il ne suffit pas, en effet, d'attribuer des ressources identiques pour assurer l'égalité des chances si, par ailleurs, dans certains endroits, différentes conditions viennent gêner l'usage que les individus peuvent faire de ces ressources. Il est parfaitement justifié, dès lors, de tenter de rétablir des conditions environnementales égales par une action compensatoire territoriale.

Il faut d'ailleurs noter que ces principes « libéraux » sont congruents avec une politique territoriale, tandis que les premiers considèrent la zone comme l'instrument commode d'une action qui vise en réalité des populations, comme le montre bien la référence quasi permanente, dans les textes qui réglementent les ZEP, à des principes qui relativisent l'idée de zone.

Notons encore que dans cette théorie libérale, les ZEP ne désavantagent personne, ce qui, dans un cadre de justice parietien, est de grand intérêt. Si l'on concentre les moyens dans les ZEP pour que les enfants d'ouvriers y réussissent mieux qu'ailleurs, et si l'on croit vraiment que cette politique va avoir des résultats, on désavantage sciemment les enfants d'ouvriers qui ne sont pas en ZEP (1). En revanche, si la politique ZEP vise à mettre les « pauvres entre eux » au même niveau de chances que les « pauvres mêlés aux classes moyennes » on compense un sur-handicap des premiers par rapport aux seconds, de sorte que

les seconds ne peuvent plus s'estimer lésés par cette politique.

Ces deux conceptions des ZEP, que nous appellerons ici « sociale » (plutôt que rédemptrice) et « libérale », vont continuer à être présentes dans les textes réglementaires ultérieurs, mais semble-t-il, celle qui était au second plan passe au premier.

La circulaire n° 90-028 du 1er février 1990 commence par une référence à l'approche libérale des inégalités (« renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants qui y vivent... ») qui se termine logiquement en évoquant la lutte contre l'exclusion plus que l'égalisation des chances (« ... et donc, à terme, pour leur insertion sociale »).

Que cette approche soit passée au premier plan est sans aucun doute notable. D'autant plus que l'approche sociale subit dans ce texte une inflexion : la lutte contre l'échec scolaire en général s'énonce avant la référence « aux plus défavorisés » : « La volonté réaffirmée de promouvoir la réussite de tous les élèves partout et particulièrement dans les zones défavorisées a conduit à relancer cette politique [des ZEP] [...]. **L'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves,** (souligné dans le texte, DM), notamment des plus défavorisés ».

La circulaire n° 96-360 du 7/12/92 synthétise cette conception en une seule phrase simple : « dans les zones difficiles, comme dans le reste du pays, il convient de permettre à tous les élèves de réussir à l'école et d'acquérir une qualification en vue de la meilleure intégration possible »... mais évoque aussi, quoique de façon moins précise que les textes de 1981, l'objectif d'égalité : « les ZEP témoignent du refus de voir se développer dans notre pays une école à plusieurs vitesses et de la volonté d'assurer le plus possible égalité et justice dans le système éducatif ».

Il n'y aurait pas de sens de reprocher à la politique des ZEP ce type d'ambiguïtés : toutes les grandes politiques en présentent du même type, parce que, souvent, ce sont ces ambiguïtés mêmes qui leur permettent d'être voulues, poursuivies, par des forces — sociales, politiques — de nature différente. Il serait, par ailleurs, erroné de prétendre que cette ambiguïté des objectifs

interdit l'évaluation de cette politique : tout au plus implique-t-elle que cette évaluation mobilise plusieurs critères.

Une évaluation de la politique ZEP doit donc distinguer trois effets possibles de cette politique. Sur l'échec scolaire, à travers son action sur les élèves les plus en difficulté. Sur l'inégalité sociale devant l'école, à travers son action sur les élèves de catégories sociales défavorisées. Sur l'inégalité territoriale, à travers son action sur le handicap supplémentaire généré par la vie dans certaines zones.

Cette rapide analyse des textes indique aussi les objets ou les biens, si l'on veut, pour lesquels se pose la question de l'égalité : ce qui peut favoriser l'insertion sociale, mais surtout « les résultats scolaires des élèves ».

Ceci est d'ailleurs cohérent avec le fait que les critères retenus pour définir les zones prioritaires ont été d'abord scolaires : les annexes de la circulaire du 28/12/81 présentent la liste de ceux que l'on conseille de retenir, parmi lesquels les critères liés au cursus scolaire des élèves (rapports du nombre d'élèves de 4^e au nombre d'élèves de 5^e, du nombre d'élèves de CPPN-CPA au cycle d'observation, etc.) sont les plus nombreux, les plus précis, et ont d'ailleurs été le plus utilisés. C'est aussi cohérent avec le fait que la circulaire de 1992 demande que les évaluations des ZEP portent sur :

- 1) les résultats des élèves
- 2) les pratiques pédagogiques mises en œuvre
- 3) le fonctionnement institutionnel des ZEP.

LES ÉVALUATIONS DES POLITIQUES D'ÉDUCATION COMPENSATOIRE

L'Angleterre, les USA, l'Australie, les Pays-Bas, entre autres, ont mis en place des actions d'éducation compensatoire à la fin des années soixante. En Angleterre, elles ont fait suite au rapport Plowden (1967), mais sont restées d'une ampleur très limitée (Chrétiennot, in CRESAS, 1985). Elles ont été implantées à une échelle plus large aux USA, dans le cadre de la guerre contre la pauvreté lancée en 1965 à travers des programmes fédéraux, essentiellement « Head start » puis « Follow through ». En 1981, lorsque la politique française fut lancée, ces actions avaient fait l'objet d'évaluations, plutôt négatives.

Ross (1983) écrit : « L'évaluation de "Follow through" suivit 20 000 élèves pendant 4 ans pour étudier l'efficacité de 17 modèles d'action compensatoire. Les chercheurs concluent que "aucun des 17 modèles évalués n'a fait la preuve qu'il pouvait compenser de façon significative les conséquences scolaires de la pauvreté" et que l'ensemble du programme Follow through » n'était pas un bon outil pour accroître les scores des enfants de pauvres aux tests de connaissances ».

Des tentatives néerlandaises, Scheerens (1992) écrit : « Il fut prouvé qu'il n'était pas si simple de redresser la balance [des désavantages sociaux vis-à-vis de l'école] avec des programmes efficaces d'actions compensatoires. En fait, aucun succès éclatant ne peut être établi. Il y eut un débat tendu sur la façon dont il fallait interpréter les évaluations disponibles ».

Les ZEP françaises sont donc venues tardivement. Pour des raisons politiques sans doute, mais aussi intellectuelles, dont témoigne le jugement que porte V. Isambert Jamati, en 1973, sur les programmes américains, après en avoir fait une présentation lumineuse. La pédagogie de compensation est tenue par l'auteur pour une « notion paternaliste et réductrice », de sorte que, si ces mouvements sont dignes d'intérêt, ce n'est pas comme possible source d'inspiration, mais comme témoignage sur le système éducatif américain. Il semble que l'absence de contenu « critique » de ce type d'actions le condamne, dans le paysage intellectuel français d'alors, à l'indignité politique et intellectuelle (V. Isambert Jamati, 1973).

En partie à cause de ce retard, les ZEP françaises présentent par rapport à ces programmes des différences qui peuvent a priori faire espérer de meilleurs effets sur les apprentissages scolaires. D'une part, la culture « critique » avait alors perdu de son influence, de sorte qu'on ne débattait plus de la légitimité qu'avait l'école à transmettre à des enfants pauvres la culture « dominante », alors que ce débat avait accompagné la mise en œuvre des programmes américains. On a plutôt débattu, en France, de l'intérêt pédagogique d'un détour par l'attention à l'élève, les relations avec ses parents, avec le quartier, pour permettre la réussite scolaire. D'autre part, la définition des ZEP a procédé davantage de critères scolaires quand les zones anglo-saxonnes étaient davantage construites à partir d'indicateurs sociaux portant sur les quartiers. Enfin, il a été

clair dès le départ que, par eux-mêmes, les moyens supplémentaires ne suffiraient pas à résoudre le problème et qu'il fallait, pour les mériter, présenter des projets spécifiques. On verra à la fin de cette étude que la situation actuelle plaide pour faire un peu moins confiance aux projets et un peu plus aux résultats déjà obtenus, mais, au moins, n'a-t-on encouragé ni la baisse des effectifs par classe ni tout autre usage indifférencié des moyens proposés. De plus, au cours d'assez longues périodes (81-84 ; 88-92) les ZEP ont bénéficié d'un soutien politique important et d'une certaine mobilisation des services administratifs.

En principe en tous cas, les ZEP françaises ne commençaient pas sans quelques atouts. Parcourir les évaluations déjà proposées de cette politique nous servira d'abord à situer notre étude parmi elles, mais aussi à repérer quelques critères pour notre étude : les membres d'une organisation ont tendance à se comporter de façon à optimiser les critères qui servent à les juger. Les critères utilisés par une évaluation ou les questions que privilégient les chercheurs peuvent donc, à l'instar d'objectifs fixés par une circulaire, servir de guide à l'action, en cohérence ou non avec les dits objectifs.

Que nous apprennent des ZEP les études ou évaluations qu'elles ont suscitées ?

On connaît par la DEP certains des moyens que le Ministère de l'Éducation met à leur disposition : trois fois plus de crédits pédagogiques, sept heures d'enseignement supplémentaires pour 100 élèves dans les collèges, des enseignants relativement stables (MENC-DEP, 1992). Remarquons tout de même que les sept heures supplémentaires pour 100 élèves dans les 800 collèges ZEP représentent moins de 1 % des postes d'enseignants affectés aux collèges.

La pertinence du découpage des ZEP pose problème : elles comprennent des collèges dont la population est relativement peu « défavorisée » ; elles sont loin de comprendre l'ensemble des collèges en situation difficile (Trancart, in MENC-DEP, 1992)

Les projets des ZEP, les actions menées visent en priorité l'amélioration des apprentissages fondamentaux. « Les priorités dans les écoles et les collèges restent la lecture, l'expression écrite et orale, l'aide au travail des élèves » (Lienso-Éuvrard, in MENC-DEP, 1992). Ce constat rejoint

l'analyse que V. Isambert Jamati (1989) propose des rapports établis, en 1982, par les coordonnateurs de ZEP à la demande du Ministère. Les actions qui visent à renforcer les apprentissages y sont, également, largement les plus nombreuses, ce dont l'auteur déduit que les accusations de dérive vers « l'animation culturelle » sont infondées.

En revanche, le rapport de l'Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale, établi à la demande de M. JOSPIN en 1988, note que « l'action ZEP a dû faire sa percée dans un espace social fortement quadrillé par des instances étrangères à l'Éducation nationale » et sur un espace politique dominé par les collectivités locales, l'Éducation nationale se retrouvant « d'impulseur, simple partenaire ». L'action, de ce fait, « a partout mis l'accent sur l'environnement de l'enseignement plus que sur l'enseignement lui-même ».

La forte présence dans les actions ZEP d'un soutien scolaire, d'une aide aux devoirs, souvent peu articulée avec l'enseignement lui-même, est compatible avec ces deux jugements *a priori* différents. D'autre part, l'enquête de Lienso et Éuvrard, qui date de 1990-91, peut témoigner d'un certain recentrage de l'action suite à la circulaire qui a, pour une large part, suivi les recommandations de l'IGAEN.

S'agissant maintenant des effets de cette politique, les jugements, mais aussi les critères auxquels ils se réfèrent, sont divers.

L'effet sur les apprentissages fondamentaux n'est étudié de façon chiffrée que dans Mingat (1983) et dans MENC, DEP (1992).

Mingat a étudié une action ZEP menée dans 9 cours préparatoires et a comparé, toutes choses égales par ailleurs, les progressions de ces élèves avec ceux de sept CP « témoins ». Il observe un effet égalisateur de l'action ZEP, en même temps qu'un effet légèrement négatif sur l'efficacité moyenne de l'enseignement.

La DEP a utilisé les évaluations nationales CE2 et 6^e de 1991, et observe qu'appartenir à une ZEP a un effet négatif, toutes choses égales par ailleurs, sur le score observé, effet assez sensible au CE2, très faible en 6^eme. La DEP montre aussi que la proportion d'élèves qui quittent le système scolaire depuis le collège (au niveau 6) est plus forte en ZEP qu'hors ZEP, et que l'écart s'est

creusé, en ce domaine, de 1988 à 1990. Mais les effets de l'appartenance à une ZEP ne sont pas forcément ceux « de la politique ZEP » d'une part et, d'autre part, les élèves qui ont passé leur test en ZEP n'y étaient pas forcément scolarisés auparavant, tandis que tous ceux qui y étaient scolarisés n'y ont pas forcément passé leur test.

Par ailleurs, une appréciation sur les effets de la politique ZEP est portée dans le rapport de l'Inspection générale en 1992. Selon cette appréciation, l'écart de la situation scolaire entre les ZEP et le reste du système scolaire est resté à peu près constant, malgré un accroissement de la précarité et des difficultés dans les ZEP (2).

Selon l'ampleur de la croissance de l'écart social entre les populations en ZEP et hors ZEP, ce jugement signifie que l'efficacité des établissements ZEP, mesurée toutes choses égales par ailleurs, s'est rapprochée sans l'atteindre de l'efficacité des autres, ou a atteint l'efficacité des autres, ou encore l'a dépassée. On verra que les résultats de notre étude ne sont compatibles qu'avec l'hypothèse d'un rapprochement, mais sans l'atteindre, de l'efficacité des autres, et encore, dans leur version la plus optimiste pour la politique ZEP.

Pour présenter les évaluations des autres effets de la politiques ZEP deux distinctions proposées par Donzelot et Estèbe (1993) sont utiles. Selon eux, la politique de développement social urbain, devenue politique de la ville, a opéré une double inflexion, d'un objectif d'intégration à un objectif d'insertion, d'une recherche de la participation à une recherche de l'implication. L'intégration, c'est « l'action conduite selon l'esprit républicain pour assimiler les populations par [entre autres] l'enseignement ». La démarche que recouvre le terme d'insertion « commence là où s'épuise celle conduite au nom de l'intégration », elle se définirait comme « l'apprentissage du mode d'emploi de la société pour qui se trouve désemparé, exclu » ; elle « cherche à augmenter au sein de chaque institution la marge de choix de chaque individu, à la renforcer par des alliances externes qui l'aident à trouver le chemin menant vers son objectif ». L'intérêt de cette distinction est de mettre en lumière que l'Éducation nationale, qui s'est aussi placée dans une logique d'insertion (à travers par exemple les structures du Dispositif d'Insertion des Jeunes par l'Éducation Nationale), a d'abord conçu sa participation à la politique de la ville à

travers la politique ZEP, dont la logique vise plutôt l'intégration. Il est notable de ce point de vue que le DIJEN ne soit pas évoqué dans la circulaire ZEP du 7 décembre 1992.

Il n'est pas sûr que d'insérer dans la politique de la ville une politique dont la logique était autre ait été bénéfique à l'une comme à l'autre. Les dysfonctionnements dont l'Inspection générale de l'Administration se fait l'écho en 1988 pourraient trouver là une partie de leurs causes.

La distinction entre participation et implication, éclaire un autre aspect des évaluations des ZEP. Le modèle participatif « confond ses membres en une seule entité uniforme, spontanée, égalitaire (...) séparée du pouvoir par une barrière constitutive, celle qui distingue démocratie directe et représentation, autogestion et technocratie ». L'implication est sollicitée, elle, par des dispositifs c'est-à-dire par « l'assemblage de personnes requises en raison de leurs motivations, mais aussi de leurs compétences (...) avec le souci de les inscrire dans un projet élaboré en commun ». Les textes d'orientation des ZEP, surtout les derniers, se placent plutôt dans la logique de l'implication. Mais de nombreuses évaluations, il est vrai plus anciennes, se placent dans l'autre logique. Les ZEP sont évaluées à l'aune de leur capacité à dépasser, à briser les cloisonnements institutionnels, à favoriser les rencontres de différentes catégories d'éducateurs, à susciter la mobilisation de leurs acteurs (Chambon-Proux, 1988 ; Cresas, 1985), éventuellement pour souligner les obstacles que rencontre une politique ainsi conçue (Plaisance, 1988).

A cette ligne d'évaluation, on peut associer celle qui met en avant les capacités d'innovation des ZEP. Les ZEP sont moins perçues comme le lieu d'une mission propre que comme des laboratoires où doivent s'expérimenter des formules nouvelles d'enseignement. Ce critère est privilégié, bien sûr, par ceux qui voient dans les ZEP la possibilité d'opérer par l'exemple une critique de la « grosse machine Éducation nationale » au nom d'un local inventif et capable de traiter globalement, plutôt que sectoriellement, les problèmes. Il est aussi privilégié par l'Administration centrale elle-même (Rapport IGEN 1986, 1992), qui y voit sans doute la possibilité de rendre plus dynamique le réseau des établissements. L'hommage rendu aux ZEP est alors « d'avoir joué un rôle précurseur » (IGEN, 1986).

Avant de tenter d'évaluer les effets de la politique ZEP, il faut donc avoir à l'esprit qu'elle a été menée par des acteurs pris dans des enjeux divers, des oppositions multiples : Éducation vs enseignement, certes, mais aussi institutionnel vs fusionnel, local vs national, administration vs pouvoirs locaux, et en liaison avec une politique plus vaste — la politique de la ville — dans laquelle son insertion, quelque souhaitable qu'elle ait pu être, n'allait pas de soi.

LA SITUATION DES ÉLÈVES À L'ENTRÉE DES COLLÈGES ZEP

L'évaluation réalisée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (MENC-DEP,1992)

donne deux indications essentielles pour caractériser la population scolarisée dans les collèges ZEP.

La proportion d'élèves étrangers est l'un des facteurs les plus discriminants des ZEP par rapport aux autres établissements : dans le premier cycle du second degré, ils sont 9,5 % dans l'ensemble des collèges publics et 21,7 % en ZEP, soit 2,3 fois plus.

Les élèves de 6ème des collèges ZEP sont aussi, plus souvent qu'ailleurs, en retard : 17,8 % d'entre eux présentent des retards de 2 ans ou plus, contre 11,3 % dans l'ensemble des collèges.

Les données recueillies ici permettent de compléter ce portrait, en rappelant cependant que les

Tableau 1 : Les élèves de 6°, en ZEP et hors ZEP, dans les 100 collèges de l'échantillon

	Valeurs brutes			Valeurs réduites	
	ZEP N = 1 782	Hors ZEP N = 3 770	Signif. écart	ZEP	Hors ZEP
Caractéristiques générales					
Age	11,65	11,39	S		
Catégorie professionnelle et sociale (1)	0,39	0,18	S		
Proportion d'élèves étrangers	0,21	0,05	S		
Connaissances					
Maths	0,64	0,72	S	- 0,32	0,14
Français	0,45	0,54	S	- 0,33	0,14
Capacités requises par l'univers scolaire (2)					
ORGanisation	0,69	0,92	S	- 0,13	0,05
MOTivation	0,86	0,81	S	0,06	- 0,03
Image SCOLAire	0,21	0,25	NS	0,00	0,00
COOPération	0,51	0,62	S	- 0,10	0,05
DEMOobilisation	- 1,04	- 1,01	NS	0,04	- 0,01
Capacités requises par la socialisation (2)					
CIVisme	11,80	13,80	S	- 0,21	0,09
Image SOCiale	0,56	0,58	S	- 0,06	0,03
SOCIAbilité	0,17	0,22	S	- 0,15	0,07
AGRessivité	6,29	5,68	NS	0,11	- 0,05

Champ : Échantillon de 100 collèges publics ; Étude facteurs d'efficacité des collèges.

(1) Proportion d'élèves appartenant à une CSP défavorisée, soit : ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraités autrefois employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, inactifs. Cette définition des catégories défavorisées, assez restrictive, sera utilisée pour toute cette étude.

(2) Voir la définition de ces capacités dans GRISAY (1993).

Lecture des valeurs réduites : En mathématiques (MATHS), le score moyen des élèves de ZEP est inférieur, au score moyen de l'ensemble des élèves, de 0,32 fois l'écart-type de 1 distribution de ce score parmi l'ensemble des élèves. La « réduction » permet de comparer l'écart ZEP/non ZEP de deux variables en neutralisant l'effet sur cet écart de la plus ou moins grande ampleur de chaque distribution.

Lecture des valeurs brutes des scores d'attitudes : Pour tous les scores d'attitude, sauf CIV et AGR, l'échelle utilisée varie de - 2 à + 2. Un score de - 2 correspond à une réponse tout à fait négative à tous les items de l'échelle. Un score de + 2 correspond à une réponse positive (« tout à fait d'accord ») à tous les items de l'échelle. CIV est noté sur 24 : la valeur du score est le nombre de réponses « démocratiques » aux items.

élèves de notre échantillon de collèges ZEP sont dans une situation un peu plus difficile que la moyenne des collèges ZEP (cf. annexe 1).

Les élèves de ZEP se distinguent surtout des autres, à leur entrée au collège, par la nationalité, la catégorie sociale. Leur handicap socio-scolaire se double d'un déficit par rapport à certaines attitudes désirables dans l'univers scolaire ou pour leur socialisation. Mais ce déficit est léger et, de plus, il n'est pas général, même sur le petit nombre de dimensions prises en compte. En particulier, parmi les capacités que requiert l'univers scolaire, ils présentent des lacunes en matière d'organisation de leur travail (ORG) et de propension à la coopération (COOP), mais ils ne se déclarent pas plus enclins que les autres au découragement devant les difficultés (DEMO), ils ne se sentent pas hors des normes de l'école (SCO) et ils se déclarent même plus motivés que les autres (MOT). On sait que les enfants de catégories défavorisées sont, plus que d'autres, enclins à émettre des réponses désirables. Mais il n'est pas obligatoire de l'interpréter comme le travestissement d'une vérité cachée moins positive. Cela fait partie de l'attitude de l'individu, et peut être mobilisé par l'école au même titre qu'une attitude plus authentiquement — pour autant que ce mot ait un sens ici — positive. Ce qu'on peut observer, donc, c'est que les élèves de ZEP ne déclarent pas, au début de la 6^e, un plus mauvais rapport à l'école que les autres, mais qu'ils manquent d'outils ou de dispositions (méthodes d'organisation, propension à la coopération) que l'école devrait pouvoir leur procurer.

Leurs capacités sociales sont un peu plus faibles que celles de leurs camarades hors ZEP : ils sont moins sociables et leurs attitudes civiques sont moins bonnes, ils sont (verbalement) un peu

plus agressifs que les autres. Cependant, ils se sentent (presqu') autant que les autres capables de se faire aimer et apprécier (SOC). Leur problème est donc moins, semble-t-il, d'être isolés, rejetés que de maîtriser moins bien les comportements qui facilitent la vie collective.

Ce portrait des élèves de ZEP appelle deux remarques.

1) La grande majorité des collèges étudiés sont en ZEP depuis plus de 5 ans. La plupart de ces enfants ont dû fréquenter des écoles primaires de ZEP. Mais nous ne savons pas en quelle proportion exactement. D'autre part, les ZEP primaires peuvent avoir réduit les handicaps de leurs élèves, sans les supprimer complètement. Il est donc impossible de tirer, de cette analyse de la situation au début de la sixième, une évaluation de l'efficacité des ZEP pour l'enseignement primaire.

2) Les textes juridiques mettent l'accent sur les enjeux scolaires des ZEP et sur les critères scolaires pour décider de l'attribution du label, et ceci bien davantage que dans les expériences étrangères d'éducation compensatoire. Pourtant, il semble, d'après une analyse de régression dite discriminante, que la coupure entre les collèges ZEP et les autres soit plus nette sur des critères sociaux que sur des critères de niveau scolaire. Les caractéristiques sociales des élèves (CSP, Nationalité) prédisent davantage que leurs caractéristiques scolaires (Age, Niveaux en français et en mathématiques) leur appartenance à une ZEP (tableau 2).

Pour une part, cela peut venir de ce que les critères initialement retenus pour choisir les ZEP portaient sur la trajectoire dans le système scolaire (retards, orientations) et non sur le niveau des connaissances dont l'évaluation systématique

Tableau 2. — Caractéristiques permettant de discriminer les populations ZEP et NZEP

Variables	R2	F (capacité prédictive de la variable)	Significativité
EL - Étranger	0,078	548	S
CSP - Défavorisée	0,069	477	S
Score Français 6 ^e	0,063	438	S
Score Maths 6 ^e	0,063	434	S
Année de naissance	0,020	130	S

(Procédure SAS utilisée : STEPWISE ; Chaque variable est traitée indépendamment des autres).

Lecture : la variable qui discrimine le mieux les populations ZEP et non ZEP est la nationalité des élèves, puisqu'elle a la plus forte capacité prédictive ; elle explique 7,8 % de la variance.

n'existait pas au début de l'opération. Or, on sait que les trajectoires scolaires sont davantage marquées socialement que l'acquisition des connaissances (DURU-BELLAT et MINGAT, 1993). Mais il est possible aussi que la logique même d'une action territoriale, conduite à privilégier des critères de nature sociale plus que purement scolaire.

Quoi qu'il en soit, cette situation rappelle l'ambiguïté relevée lors de l'analyse des évaluations précédentes, entre les objectifs scolaires et sociaux de la politique ZEP. Cette ambiguïté peut être dénoncée, comme la preuve que derrière la volonté de favoriser l'égalité sociale par une politique scolaire, se « cache » une politique qui manifeste surtout que l'école s'efforce, par des moyens accrus, de prendre en charge, pour la neutraliser, une population « à risques ». On peut aussi trouver qu'un tel effort n'a rien de honteux, fait au contraire partie des missions premières de l'école. En ce cas, on est quant même conduit à se demander si la politique ZEP était la mieux adaptée à cet effort ou si, inversement, une politique aux objectifs aussi fortement scolaires n'aurait pas dû s'appliquer à une population davantage discriminée sur des critères scolaires.

En tout état de cause, il importe d'autant plus de savoir si la politique des ZEP a effectivement contribué à réduire l'écart de civilité (appelons ainsi ce qui aide à vivre ensemble dans une cité) entre les jeunes, que le découpage même des ZEP semble indiquer une forte préoccupation à cet égard.

UN CANEVAS POUR L'ÉVALUATION DES ZEP

Proposer une évaluation des ZEP suppose qu'on définisse les domaines sur lesquels on va tester leur effet mais aussi l'enjeu que l'on fixe aux établissements ZEP pour décider si leurs résultats signifient plutôt la réussite ou l'échec de cette politique.

1) Les domaines

On peut évidemment s'intéresser aux taux d'orientation, de redoublement, de poursuites d'études que l'on peut observer dans les ZEP. Il est cependant clair qu'on saisit à travers de tels indicateurs l'attitude du système scolaire vis-à-vis des élèves de ces zones, ce qui n'est pas sans

intérêt mais ne renseigne pas sur l'efficacité réelle de ces établissements vis-à-vis de leurs élèves. Celle-ci ne peut se mesurer qu'aux évolutions de connaissances, de compétences et/ou d'attitudes que l'on peut observer chez ces élèves, ou au niveau qu'elles ont atteint. Sans doute, une étude comme celle-ci ne peut-elle que mesurer les effets immédiats de la fréquentation des collèges ZEP. Mais, outre que rien n'interdit d'interpréter les effets immédiats dans la perspective de leurs conséquences futures, il est à craindre qu'une baisse progressive de l'influence reçue ne soit plus probable que l'éclosion tardive d'effets bénéfiques d'abord invisibles (3).

Les analyses qui précèdent justifient de plusieurs façons de ne pas évaluer seulement les acquis dans les principales disciplines, mais aussi l'évolution des attitudes ou comportements des élèves. Les textes réglementaires eux-mêmes les évoquent, bien que sur le mode mineur. Les évaluations (IGEN 86, en particulier) mettent parfois en avant les progrès obtenus en matière de socialisation, de rapport à l'école, d'épanouissement individuel mais, faute d'avoir pu mesurer ces progrès, elles ont pu être soupçonnées de n'en faire état que pour compenser l'absence de progrès mesurables dans le domaine cognitif. Ensuite, les ZEP ont été découpées comme si des critères sociaux, et à travers eux, comportementaux avaient eu quelque importance à côté des critères purement scolaires. Enfin, les évaluations révèlent que les collèges ZEP ont fonctionné avec de nombreux partenaires (animateurs d'activités périscolaires, pouvoirs locaux soucieux de prévenir la délinquance, chefs de projets DSQ, ...) intéressés à ces dimensions et prêts à en rappeler l'importance.

2) Les enjeux

Comment décider, dans le cas des apprentissages fondamentaux comme dans celui des attitudes des élèves, si les ZEP ont réussi ou échoué ?

Selon l'opinion la plus partagée, le succès des ZEP se jugerait à ce qu'elles auraient supprimé, ou diminué l'écart qui sépare leurs établissements des autres. Dire (IGEN, 1992) que l'écart est resté constant dans la réussite observable des élèves tandis qu'il s'est creusé entre les caractéristiques des élèves pris en charge par les ZEP et les autres s'inscrit dans cette approche.

Le jugement de l'Inspection générale rappelle cependant que la mesure du niveau brut doit se combiner avec la prise en compte de la nature des élèves scolarisés en et hors ZEP. On doit introduire dans l'analyse la notion d'efficacité des établissements ZEP, c'est-à-dire leur capacité à faire progresser leurs élèves **davantage** que leurs caractéristiques initiales ne le laissent prévoir.

Dans l'optique sociale, l'objectif est que le handicap social ou scolaire soit moins prégnant dans les ZEP qu'ailleurs, autrement dit que les collèges ZEP soient plus efficaces que les autres. En poussant cette logique à son terme, on pourrait même préciser : pour les élèves faibles ou appartenant à une catégorie sociale défavorisée, l'efficacité **moyenne** du collège n'importe que secondairement.

Dans l'optique libérale tous les élèves scolarisés en ZEP subissent un préjudice que la politique ZEP doit compenser. Pour que la politique ZEP ait réussi, il faut et il suffit dès lors que chaque élève de ces zones progresse en ZEP de la même façon qu'il progresserait ailleurs. Cela signifie que non seulement l'élève moyen des ZEP doit progresser autant qu'il le ferait ailleurs, mais encore que chaque sous-catégorie (en particulier les élèves défavorisés socialement ou/et en difficulté scolaire à l'entrée au collège) doit faire de même.

Comparer l'évolution sur deux ans d'élèves en et hors ZEP permet donc de répondre sensiblement aux mêmes questions qu'une comparaison de l'écart entre les collèges ZEP et les autres avant et après la mise en œuvre de cette politique, pourvu que l'on corrige les progrès observés chez les élèves, en tenant compte des chances de progresser que leur conférerait leur situation (niveau scolaire, âge, catégorie sociale...) au moment d'entrer dans le collège.

On verra cependant plus loin que, dans le cadre de l'optique libérale, l'absence de situation de référence pose quand même une limite à l'évaluation.

Un dernier élément doit être apporté au dossier avant l'évaluation proprement dite : il ne convient pas d'attendre de la politique ZEP des effets miraculeux. D'une part les évaluations étrangères d'actions compensatoires ont montré des effets de faible ampleur. D'autre part, même si tous les collèges ZEP devenaient très efficaces, l'effet pour chaque élève serait limité, le poids des déterminants individuels restant fort en tout état de cause. Inversement, un collège qui améliore, même faiblement, le sort de tous les élèves qui le fréquentent, finit par améliorer le sort de beaucoup de monde...

L'EFFET DES ZEP SUR LES PROGRÈS EN MATHÉMATIQUES ET EN FRANÇAIS

Les scores des élèves de ZEP sont inférieurs aux scores des autres élèves, en français et en mathématiques. Deux ans après leur entrée au collège, l'écart s'est creusé, dans les deux disciplines, au détriment des élèves scolarisés en ZEP (tableau 3).

Il est difficile de tirer des conclusions de ce constat. On sait en effet que les écarts se creusent entre les élèves au cours du cycle d'observation, au détriment des élèves socialement défavorisés et/ou en difficulté scolaire. D'autre part, certains élèves ont pu quitter les collèges de l'échantillon entre les deux épreuves.

Nous avons donc eu recours à un modèle de régression multiple, qui permet d'évaluer l'effet de

Tableau 3. — Scores bruts aux épreuves de mathématiques et de français

	Début sixième				Deux ans plus tard			
	n	ZEP	NZEP	ZEP NZEP	n	ZEP	NZEP	ZEP NZEP
Français	7 412	45,3 %	53,9 %	0,84	7 010	42,9	54,0	0,79
Mathématiques	7 443	64,2 %	72,3 %	0,89	7 097	51,2	63,4	0,81

Lecture : Les élèves de ZEP de notre échantillon ont réussi en moyenne 45,3 % des items de l'épreuve de français lors de l'évaluation de début 6^e en septembre 1990.

Tableau 4. — Impact des différentes caractéristiques des élèves sur leurs progrès en maths et français

Référence	Modalité active	Coefficient	T de Student	Significativité à
Constante		0,085	6,7	0,0001
Compétences initiales				
Moyenne de l'échantillon	+ 1 écart-type	0,78	99,46	0,0001
Elève étranger				
Non	Oui	0,09	3,84	0,0001
CSP Défavorisée				
Non	Oui	- 0,07	- 4,28	0,0001
Année de naissance				
1976	Par année de moins en âge	0,14	5,53	0,0001
Redoublement(s) antérieur(s)				
Non	Oui	- 0,13	- 5,09	0,0001
ZEP				
Non	Oui	- 0,13	- 8,34	0,0001
8,34	0,0001			

Variance expliquée : 75,1 % ; N = 5 553.

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, l'appartenance à un collège ZEP plutôt qu'à un collège hors ZEP se traduit par une différence de - 0,13 écart type au score du test final. Le critère choisi est la moyenne des scores obtenus en maths et français en juin 1992. La variable obtenue est réduite.

Données : MENC/DEP11 ; SPE (U. Liège). Étude sur les facteurs d'efficacité des collèges.

l'appartenance aux collèges ZEP sur les scores obtenus en fin de 5^e en maths et en français, en neutralisant l'effet des caractéristiques initiales des populations fréquentant les deux types de collèges : Age, Nationalité, appartenance ou non à une catégorie défavorisée, scores obtenus en français et maths en début 6^{ème} (cf. Tableau 4)

Comme on pouvait s'y attendre, le déterminant le plus important des compétences mesurées par le score final est, de loin, le niveau initial de ces compétences. A compétences initiales égales, les autres caractéristiques de l'élève (Age, milieu social, nationalité, passé scolaire) n'ont qu'une incidence marginale, bien que statistiquement significative. On peut quand même noter que cette étude confirme que, toutes choses égales par ailleurs, la nationalité étrangère n'est pas un handicap.

La dernière ligne du tableau 4 donne une première réponse à la question de « l'effet ZEP » : toutes choses égales par ailleurs (quant à l'âge, aux compétences initiales, au milieu social, à la nationalité et au passé scolaire de l'élève), la fréquentation pendant deux ans d'un collège ZEP se

traduit en moyenne par un score final (moyenne français et maths) **inférieur d'environ un dixième d'écart type** à celui qu'auraient obtenu hors ZEP des élèves présentant les mêmes caractéristiques initiales.

Cette estimation de « l'effet ZEP » mérite cependant d'être acceptée avec quelque réserve. La technique utilisée, l'analyse de régression, présente en effet un certain risque de biais lorsqu'elle est utilisée pour tenir sous contrôle les caractéristiques de groupes d'élèves très différents entre eux, comme c'est le cas ici (4). Comme le montre Heuchenne (1993), ce biais a pour conséquence un risque de sous estimation de l'éventuel effet bénéfique du « traitement » d'un groupe d'individus, lorsque l'appartenance au groupe « traité » (ici, par la politique ZEP) est corrélé négativement avec le score obtenu au test initial qui est utilisé comme variable de contrôle. C'est le cas ici, puisque les élèves de ZEP sont plus faibles, en moyenne, à leur entrée en 6^{ème}, que les autres.

Nous avons donc procédé, à titre de vérification, à une analyse complémentaire au moyen d'une analyse de structure de covariance (LIS-

REL), qui permet d'obtenir une estimation de l'effet ZEP non entachée de cet artefact. L'annexe 2 présente cette analyse.

Ses résultats confirment ceux de la régression précédente, en les atténuant : l'appartenance à une ZEP influence, faiblement mais négativement, les progrès réalisés par les élèves en maths et en français au cours de leurs deux premières années de collège. L'estimation de l'effet négatif de l'appartenance à une ZEP est ramené cependant de 0,130 écart type à 0,042 écart type. Cet effet reste significatif statistiquement.

La politique ZEP a donc échoué à créer une situation où, en moyenne, les élèves scolarisés dans ces zones réussiraient mieux que leurs caractéristiques ne le laissent espérer, du moins au cours des deux premières années du collège. En réalité, ils réussissent même un peu moins bien qu'ils ne réussiraient ailleurs.

Dans l'approche sociale, on ne prend pas en considération le fait qu'il pourrait exister au départ, un sur-handicap de nature socio-territoriale. Celui qu'on observe aurait donc été créé par la politique ZEP.

Toutefois, il est possible que cet effet moyen soit le résultat d'effets contradictoires : une partie de la population en ZEP faisant mieux que prévu, une autre faisant beaucoup moins bien que prévu. Or, si, par exemple, ceux qui font mieux que prévu sont les élèves socialement défavorisés ou scolairement faibles, la politique des ZEP aura néanmoins réussi à diminuer l'écart entre ces catégories et les autres.

Dans cette approche, il importe donc de comparer l'effet des caractéristiques les plus importantes des élèves, selon qu'ils sont en ZEP ou non, sur les progrès qu'ils ont réalisés en maths et en français. Si, en ZEP, l'effet négatif de l'appartenance à un milieu social défavorisé est plus faible qu'hors des ZEP, cela signifiera que les élèves défavorisés, toutes choses égales par ailleurs, réussissent mieux en ZEP qu'hors ZEP.

Cette comparaison est résumée dans le tableau 5, obtenu en conduisant deux analyses de régression multiple distinctes, l'une sur les élèves ZEP, l'autre sur les élèves hors ZEP.

La ligne « constante » du tableau 5 redonne le résultat obtenu précédemment, savoir que l'effet moyen de l'appartenance à un collège ZEP est

Tableau 5. — Influence des compétences initiales, de la nationalité et du milieu social en et hors ZEP

	Ensemble	Elèves en ZEP	Elèves hors ZEP
	0,09	Constante - 0,06	+ 0,09
	Coefficients de régression		
Compétences initiales	0,78	0,79	0,77
Elève étranger	0,09	0,09	0,11
Milieu social ..	- 0,18	- 0,10	- 0,05
N	5 553	1 782	3 770

négatif sur les progrès réalisés en français et en maths.

Les effets différentiels des ZEP se lisent à travers les coefficients de régression. Ils sont d'ampleur faible mais leur sens est l'inverse de ce qu'on pouvait espérer : le fait d'avoir de **bonnes compétences initiales** est, évidemment, **bénéfique** (le coefficient de régression est positif), mais l'est un peu plus en ZEP que hors ZEP, ce qui veut dire que l'écart se creuse un peu plus entre les bons élèves et les autres, en ZEP qu'hors ZEP.

Si, d'ailleurs, on répartit les élèves en trois catégories selon leur pronostic scolaire (à partir de leur âge, de leurs compétences initiales et de l'existence de redoublements antérieurs), leurs progrès se répartissent ainsi : le progrès des élèves dont le pronostic scolaire est défavorable ou moyen est significativement inférieur en ZEP à ce qu'il est hors ZEP, en maths comme en français. En revanche, les progrès des élèves dont le pronostic scolaire est favorable diffèrent peu selon qu'ils sont en ZEP ou non. L'écart entre eux est en deçà de la différence significative minimale, il est même plutôt favorable aux ZEP pour les progrès en maths. Autrement dit, à l'inverse de ce que croient beaucoup de parents, être scolarisé en ZEP n'a pas d'inconvénient pour un bon élève, au moins pour l'apprentissage des disciplines fondamentales.

Etre **étranger** est, toutes choses égales par ailleurs, **corrélé positivement** aux acquisitions en français et en maths, mais cet « avantage » relatif que l'on retire du fait d'être étranger est un peu plus faible en ZEP qu'ailleurs.

Appartenir à un milieu social **défavorisé** est un handicap (le coefficient de régression est négatif

tif)... et cet handicap est un peu plus fort en ZEP qu'ailleurs (5). En ZEP, l'écart se creuse davantage qu'ailleurs entre les enfants d'ouvriers non qualifiés et les autres.

La considération des effets différentiels de l'appartenance aux ZEP aggrave donc plutôt le diagnostic : nous risquons de devoir conclure que la politique ZEP aggrave (légèrement) des inégalités qu'elle était censée réduire. Nous observons, *quoiqu'il en soit, que l'appartenance à une ZEP aggrave les inégalités, qu'elles soient sociales ou scolaires, entre les élèves.*

Dans l'**approche libérale**, on suppose qu'existait au moment de la création des ZEP un effet contextuel négatif dans les zones. Les résultats observés permettent donc de dire que, en moyenne, les collèges ZEP n'ont pas réussi à supprimer cet effet contextuel, et que donc les objectifs de la politique n'ont pas été atteints. En revanche, ils ne permettent pas de dire si la politique ZEP a accru, diminué ou laissé intact cet effet. Ils ne permettent pas non plus de dire si cette politique est en train de le réduire ou de l'accroître.

A. Grisay (1993) observe, en 1990-1992, un effet contextuel sous la forme suivante : à niveau initial en français et en maths égal, la progression moyenne est plus faible dans les collèges fréquentés par une plus forte proportion d'élèves défavorisés. Il est probable que c'est cet effet contextuel que l'on observe par la différence des progressions en et hors ZEP.

Mais son existence est compatible aussi bien avec l'optique "sociale", et l'idée que la politique ZEP aurait créé cet effet, qu'avec, dans l'optique « libérale », l'idée qu'elle l'aurait réduit. On est donc ramené à l'interrogation précédente, ayant seulement constaté par une autre voie que la politique ZEP n'a pas réussi à faire disparaître l'effet contextuel des collèges français.

Une comparaison du fonctionnement des collèges ZEP et hors ZEP éclaire ces résultats. Les caractéristiques des collèges efficaces — i.e. qui font progresser leurs élèves davantage qu'attendu d'après leur niveau initial — sont rarement plus fréquentes en ZEP qu'hors ZEP, beaucoup y sont significativement moins fréquentes (Grisay, 93).

Sans doute, les collèges ZEP diffèrent entre eux. Ce qui est vrai de leur ensemble n'est pas

vrai de chacun. Mais ce qu'on observe en moyenne ne laisse pas présager une grande efficacité.

D'abord les collèges ZEP n'arrivent pas à endiguer la plus grande indiscipline de leur public. Cela se répercute sur le temps consacré au travail en classe. Or, *discipline et durée du travail sont, ensemble, la variable la plus fortement corrélée à l'efficacité.* Ensuite les pratiques pédagogiques sont plus souvent hétérogènes dans les collèges ZEP. Les enseignants ont moins souvent des relations chaleureuses avec leurs élèves. D'après les déclarations des élèves, on étudie en ZEP une moins grande partie du programme qu'hors ZEP.

Au niveau de l'établissement, on observe, outre l'indiscipline, que les règles de fonctionnement paraissent moins claires dans les collèges ZEP, que les élèves y ont moins de droits et de responsabilités, alors que ces variables sont associées à l'efficacité.

Enfin, les administrations — régionale et d'État — ont quelque responsabilité dans le fait que la taille des collèges ZEP est plus importante que celle des autres. En 1991-1992, la taille moyenne des collèges publics était de 516 élèves, contre 538 pour les collèges ZEP. Dans le même sens, et de façon peut être plus significative, la taille des collèges dont la situation sociale et scolaire a été repérée comme la plus difficile — collèges dits « sensibles » — était de 671, contre 517 pour l'ensemble des collèges publics (Trancart, 1992). Or, s'il semble que les écarts de connaissances entre élèves initialement forts et faibles se creusent davantage dans les petits collèges, on observe aussi que l'efficacité moyenne est plus forte dans les petits collèges, pour la progression des connaissances. La progression des attitudes propices à la scolarisation progresse, elle, davantage dans les petits collèges, lorsque la proportion d'élèves étrangers y est forte ce qui est, bien sûr, souvent le cas en ZEP.

Au total, il n'est pas étonnant que les collégiens de ZEP trouvent la qualité de leur vie à l'école moins bonne, sentiment lui même associé aux collèges les moins efficaces. La réputation des collèges ZEP est d'ailleurs mauvaise, selon les enseignants qui y travaillent, et aussi selon les usagers : l'arrivée d'élèves au cours du cycle d'observation y est moins fréquente que dans les collèges hors ZEP, et le niveau scolaire des arrivants est nettement plus bas que celui des élèves

qui intègrent dans les mêmes conditions les collèges hors ZEP.

Deux aspects seulement du fonctionnement des collèges ZEP semblent adaptés à leur public et porter la trace de cette politique : les enseignants connaissent mieux qu'hors ZEP les parents de leurs élèves. On y pratique davantage le soutien scolaire qui semble bien être un facteur d'efficacité, en particulier lorsqu'il est pratiqué sur des élèves « défavorisés ».

La première conclusion de cette étude est que, si les écarts de connaissances sont nets entre élèves de ZEP et hors ZEP, les écarts de performances **corrigées** entre les collèges ZEP et hors ZEP sont plutôt faibles. Compte tenu du niveau initial et des caractéristiques sociales des élèves de ZEP, les progrès qu'ils font ne sont pas très éloignés de ceux qu'ils feraient ailleurs. Ces écarts sont, donc, plutôt faibles, mais, c'est la seconde conclusion, plutôt négatifs, au détriment des élèves de ZEP.

Les élèves de ZEP progressent un peu moins que ce que l'on attendrait au vu de leurs caractéristiques sociales et scolaires initiales, ce qui signifie qu'ils progressent moins que les élèves hors ZEP qui ont les mêmes caractéristiques qu'eux. C'est vrai en moyenne, c'est encore plus vrai pour les enfants de catégories sociales défavorisées, pour les étrangers, c'est vrai pour tous sauf pour les bons élèves...

Si donc on suppose qu'il n'y a pas de handicap particulier à être scolarisé dans une zone sensible, si les ZEP sont simplement une façon commode d'atteindre une population à faibles chances scolaires, il faut considérer comme probable que la politique ZEP a échoué à diminuer l'inégalité devant l'école, comme d'ailleurs l'échec scolaire moyen — et non seulement qu'elle a échoué, mais qu'elle a plutôt légèrement aggravé les choses.

Si l'enjeu véritable des ZEP est d'annuler le sur-handicap que le contexte scolaire et social des collèges des ZEP génère, il est sûr que, dans ces collèges, la politique ZEP n'a pas réussi à combler ce handicap, mais on ne peut exclure qu'elle ne l'ait pas aggravé ou qu'elle l'ait réduit.

Pour évaluer la politique ZEP, savoir s'il existait avant cette politique un effet contextuel négatif dans ces zones est donc important. Malheureusement, les résultats disponibles ne donnent pas de réponse sûre à cette question, du moins à notre

connaissance. Le rapport Coleman (cf. Cherkaoui, 1979) et Bloom (1986, à propos de l'influence du groupe de pair), établissent l'existence d'un tel effet aux États Unis. Wilms (1985) l'observe au royaume Uni (cf. Bressoux, 1993).

Mais les écarts de niveau scolaire entre établissements sont plus faibles en France que dans ces deux pays (Grisay, 1993) et l'on prendrait des risques à conclure ici d'un pays pour l'autre. Sur 17 collèges de l'académie de Dijon, suivis de 1982 à 1987, Duru-Bellat et Mingat (1993) observent deux effets de sens inverse. La progression des élèves est plus forte, toutes choses égales par ailleurs, lorsque la proportion d'élèves de milieu populaire est importante, mais plus faible lorsque « le niveau initial est bas ». Sans doute faut-il considérer que, lorsqu'on agrège ces deux effets, le second l'emporte sur le premier, ce qui plaiderait en faveur de l'existence d'un effet contextuel négatif préalable, donc de l'approche libérale, et donc de la possibilité que la politique ZEP ait réduit cet effet.

La nature de ces résultats, qu'il faut évidemment mettre en regard des crédits, de l'énergie et des espoirs investis dans cette politique, rend d'autant plus importante l'étude des effets non cognitifs de la scolarité en ZEP.

L'EFFET DES ZEP SUR L'ÉVOLUTION DES ATTITUDES DES ÉLÈVES

L'analyse des objectifs des ZEP et des critères de leur découpage a donné plusieurs raisons de prendre en compte le développement non cognitif dans une évaluation des ZEP. Une autre raison cependant est nécessaire, sur laquelle les avis sont contrastés. La façon dont fonctionnent les établissements scolaires a-t-elle une influence sur le comportement de leurs élèves ? Rutter et al (1979) observent, sur des équivalents anglais de nos collèges, que les écoles efficaces au plan cognitif sont aussi celles où l'on constate le moins de délinquance. Brookover et al (1979) observent une relation négative entre la réussite scolaire moyenne et le fait que les élèves ont d'eux-mêmes une image positive. Mortimore et al. (1988) ne constatent pas de liens entre l'efficacité scolaire d'une école, le comportement des élèves à l'école et l'attitude envers l'école. Brandsma et Knover (1993) concluent seulement que, « les cor-

relations entre l'efficacité des écoles (primaires) dans les domaines cognitifs et affectifs sont petites mais jamais négatives. Ceci nous permet la conclusion prudente que l'efficacité dans les domaines affectifs et cognitifs peuvent aller de pair ».

De leur côté, A. Grisay et A. Dethier (1993) observent qu'en France, l'évolution des attitudes des élèves, est, en moyenne, faible au cours des deux premières années de collège mais qu'elle varie d'un établissement à l'autre : « L'influence de l'établissement fréquenté doit être considérée comme réelle, y compris pour l'évolution socio-affective des élèves ».

Parmi les multiples enjeux non cognitifs de l'éducation, deux ont paru, dans le cadre de cette étude, irrécusables.

Les élèves des ZEP disposent, moins que d'autres, des techniques de travail scolaire et leur rapport à l'école est particulièrement fragile. D'autre part, leur civilité — au sens donné plus haut à ce mot — est davantage à construire, comme on l'a montré. Parmi les dimensions non cognitives mesurées par la recherche sur l'efficacité des collèges, ont donc été retenues quatre variables décrivant le rapport à l'école et trois variables décrivant le rapport à autrui, en incluant les attitudes civiques dans ce dernier

Le diagnostic des élèves à l'entrée des collèges ZEP a été fait ci-dessus (III). Qu'en est-il des progrès réalisés ?

Ici encore, les comparaisons de scores bruts importent moins que les comparaisons de gains corrigés. Il y a souvent une corrélation entre les scores enregistrés par les élèves dans les échelles non cognitives et leurs caractéristiques individuelles : âge, appartenance à une catégorie défavorisée, nationalité et scores initiaux en français et maths. Ici encore, pour évaluer les collèges ZEP, mais tel ou tel collège aussi bien, il faut se demander si leurs élèves — ou telle catégorie de ses élèves — ont fait mieux ou moins bien que prédit par leur état individuel initial. C'est ce qui est fait dans le tableau 6, où les gains mesurés sont les résultats de régressions des scores finals sur les scores initiaux et sur les variables que l'on vient de mentionner.

L'écart entre les gains relevés en et hors ZEP n'est pas significatif pour la moyenne des élèves, ceci pour toutes les dimensions non cognitives

considérées. Il est même particulièrement faible puis qu'il n'est supérieur à 0,05 écart type — au détriment des ZEP — que pour la capacité des élèves à organiser leur travail (ORG).

Il arrive qu'il soit un peu plus fort, et parfois en faveur des ZEP, pour certaines catégories — sociales ou scolaires — d'élèves, sans jamais atteindre, pour autant, le seuil de signification statistique. Ainsi il est probable que la motivation, la propension à la coopération, l'image de soi scolaire des élèves socialement défavorisés progressent davantage lorsqu'ils sont scolarisés en ZEP.

Il est également probable que les bons élèves profitent, au moins eux, de la situation des ZEP. On compte une centaine de ces bons élèves dans les collèges ZEP de l'échantillon. Leurs capacités d'organisation, leur motivation, l'image qu'ils se font de leurs capacités scolaires, leurs attitudes civiques surtout, progressent davantage que celles des bons élèves hors ZEP, comme s'ils tiraient profit, à cet égard, soit des actions mises en place, soit de la distance plus grande qui sépare leurs compétences de celles de leurs condisciples.

Toutefois, les élèves défavorisés des collèges ZEP progressent un peu moins que prévu, et un peu moins que les élèves défavorisés scolarisés hors ZEP, pour l'organisation de leur travail (qui semble pourtant accessible à l'action de l'école et importante pour l'apprentissage) et pour la sociabilité. Les attitudes civiques et l'agressivité verbale évoluent de la même façon en ZEP et hors ZEP, à l'exception qu'on vient de signaler des bons élèves. Il semble donc, à considérer ces résultats, que les collèges ZEP aient davantage réussi à améliorer le rapport au travail scolaire de leurs élèves plutôt qu'à améliorer certaines capacités que l'école, pourtant, doit développer : l'organisation du travail, la civilité et la socialité.

Cette amélioration, légère, des attitudes envers la scolarisation vient-elle d'un fonctionnement particulier des collèges ZEP ? Nous rencontrerons ci-dessous quelques collèges ZEP où la progression à cet égard est tellement forte qu'il est sûr que leur fonctionnement y a contribué. Mais en moyenne ?

Les effets de l'origine sociale de chaque élève sont tenus sous contrôle dans le tableau 6 et ne peuvent donc expliquer les écarts entre ZEP et Non ZEP.

Tableau 6. — Gains dans les attitudes des élèves, en et hors ZEP

	Tous élèves		Élèves socialement défavorisés		Élèves dont le pronostic scolaire est				
	ZEP	NZEP	ZEP	NZEP	Défavorable		Favorable		
					ZEP	NZEP	ZEP	NZEP	
Attitudes envers la scolarisation									
ORGANISATION	- 0,05 *	0,02	- 0,08	+ 0,08	- 0,07	- 0,07	0,13	0,06	0,06
MOTIVATION	0,06	- 0,02	0,07	- 0,08	- 0,04	+ 0,04	0,13	0,02	0,02
Image de soi									
SCOLAIRE	0,01	0,00	0,05	- 0,05	0,06	0,11	0,21	0,14	0,14
COOPÉRATION	0,02	- 0,01	0,09	- 0,10	0,04	0,00	- 0,04	- 0,06	- 0,06
Attitudes envers la socialisation									
ATTITUDES CIVIQUES	- 0,01	+ 0,01	0,00	0,00	- 0,04	- 0,07	0,21	0,09	0,09
SOCIALITÉ	- 0,03	- 0,01	- 0,06	0,06	0,04	- 0,10	0,12	0,16	0,16
AGRESSIBILITÉ	0,01	- 0,01	0,01	- 0,01	0,01	- 0,06	- 0,02	0,08	0,08

* Lecture : Les élèves qui commencent leur scolarité en 6^e dans un collège ZEP gagnent, sur l'échelle qui mesure leur capacité à organiser leur travail, 0,05 écart type (de la distribution des gains parmi les élèves) de moins qu'on ne pouvait le prédire au vu de leurs caractéristiques initiales : âge, nationalité, appartenance sociale, scores initiaux en français et en maths.

Remarque : La différence significative minimum est d'environ 0,2. Tous les écarts entre ZEP et non ZEP sont donc en deçà du seuil de signification statistique. Le pronostic scolaire est construit à partir de l'âge, de l'existence de redoublements antérieurs, du niveau initial. Il comprend trois catégories : défavorable, moyen, favorable.

La question de savoir si les progressions observées pourraient venir davantage de la population scolarisée que du fonctionnement des collèges ZEP se pose néanmoins. On a pu observer, dans l'enseignement primaire spécialisé suisse (B. Pierrehumbert, 1992) que les élèves y développaient des attitudes plus favorables à l'école, au travail scolaire et on a pu montrer qu'il s'agissait non pas d'un effet de la pédagogie pratiquée dans ces classes, mais d'un plus grand conformisme des réponses des élèves « désavantagés et marginalisés par le système scolaire », conformisme d'ailleurs interprété dans cette recherche comme un comportement rationnel d'adaptation.

On peut imaginer qu'on observe un phénomène semblable dans les ZEP françaises. D'ailleurs, Grissay (1993) observe que la présence, dans un collège, d'une forte proportion d'élèves étrangers est favorable à une évolution positive des attitudes envers la scolarisation.

Les caractéristiques du fonctionnement des collèges ZEP, quant à elles, ne paraissent pas très favorables à l'efficacité dans le domaine des attitudes envers l'école et envers autrui. Sans doute, il faut appréhender avec prudence les effets propres du fonctionnement des collèges ZEP. En effet, les modèles associant les caractéristiques des collèges à l'efficacité expliquent ici moins de la moitié de sa variance. Des variables inconnues peuvent donc avoir un impact, et être plus présentes en ZEP. Toutefois, on est obligé de constater que les variables dont on sait la corrélation avec l'efficacité en ces domaines sont plutôt moins fréquentes en ZEP que hors ZEP.

Une bonne discipline, une bonne gestion du temps en classe, une bonne couverture du programme selon les élèves, sont associées à une forte progression des attitudes envers autrui, comme si les élèves prenaient davantage modèle sur les attitudes sociales de leurs enseignants lorsque ceux-ci réussissent à les faire travailler. Ces trois caractéristiques sont moins présentes en ZEP qu'ailleurs.

La qualité de la vie au collège, une forte utilisation du CDI, l'existence d'activités de soutien sont associées à de bons progrès des attitudes envers la scolarisation.

Or la qualité de la vie est moins bonne en ZEP, l'utilisation du CDI n'y est pas plus forte. Seul le fait que les collèges ZEP pratiquent le soutien plus que les autres pourrait expliquer que, pour

certaines élèves, ils obtiennent des résultats un peu meilleurs sur les attitudes envers l'école.

La qualité des mesures n'est donc pas suffisante pour attribuer clairement les (très faibles) suppléments de progression observés dans les ZEP pour certaines dimensions non cognitives, soit à un effet contextuel positif soit à la politique ZEP elle-même. Elle permet seulement de dire que la question se pose.

DES DIFFÉRENCES ENTRE COLLÈGES ZEP

Le collège X est un collège ZEP de l'académie de Lille. Il est un de ceux qui scolarisent la population la plus défavorisée socialement de notre échantillon. 42 % de ses élèves sont étrangers et ses élèves de 6ème ont en moyenne 12 ans et quart. La moitié de ses enseignants ont moins de 35 ans et le quart est non titulaire.

A bien des égards, il semble que la politique ZEP ait eu peu d'emprise sur ce collège. L'élaboration du projet d'établissement y a été fort peu collective, le Principal est peu occupé par l'activité pédagogique de son établissement, les enseignants et les élèves eux-mêmes jugent que la discipline y est très mauvaise, les relations entre élèves et enseignants sont peu chaleureuses, l'activité de soutien pédagogique est plutôt faible. Il n'est donc pas étonnant qu'enseignants et parents pronostiquent une réussite très faible, et que la réputation du collège soit mauvaise, exécrable même si on en croit les enseignants.

Si l'on classait, cependant, les 100 collèges de l'échantillon selon les progrès accomplis par leurs élèves en français et en maths, leur niveau initial étant tenu sous contrôle, X se classerait à peu près au 15^e rang (+ 1,1 σ). L'efficacité est plus forte encore si l'on s'intéresse non plus à l'efficacité moyenne, mais à l'objectif d'éviter que les écarts ne se creusent entre élèves initialement forts et faibles (1,3 σ). Ces résultats sont d'autant plus remarquables que les progressions sont ici corrigées du seul niveau initial de chaque élève, ne tiennent donc pas sous contrôle les handicaps supplémentaires qui peuvent peser sur ce collège. Les attitudes des élèves envers l'école et le travail scolaire évoluent, elles aussi, à niveau initial égal, significativement mieux que dans la moyenne des autres collèges (+ 0,6 σ) : c'est particulièrement vrai de l'image de soi scolaire (+ 1,5 σ), mais aussi des autres attitudes prises en compte :

motivation, stratégies positives, sentiment de maîtrise, mobilisation. Seule fait exception la capacité à organiser son travail ($- 0,6 \sigma$). Les attitudes envers la socialisation évoluent, elles, comme dans la moyenne des collèges, avec cependant une exception positive (les attitudes civiques évoluent mieux qu'ailleurs) et une négative (la propension à la coopération évolue moins bien qu'ailleurs).

Ces résultats satisfaisants peuvent, semble-t-il, être rapprochés de deux caractéristiques de ce collège. D'abord un environnement mobilisé. Les déclarations des élèves situent la façon dont leurs parents les aident, suivent leur travail, valorisent leurs études, bien au dessus de la moyenne. Il semble, selon le Principal, que ce suivi soit aussi l'œuvre d'une « école des devoirs », prise en charge par une association en dehors du temps scolaire. Si pessimisme il y a de la part des parents, c'est donc un pessimisme actif. Deuxièmement, les enseignants ne rejettent pas le collège ni ses élèves. Ils pratiquent un enseignement beaucoup plus structuré que dans la moyenne des collèges, plutôt frontal, relativement peu « centré sur l'élève ». Ils n'ont cependant pas renoncé à innover (les réponses des enseignants situent le collège dans la moyenne pour le recours aux PAE, aux actions financées par le Fonds d'Aide à l'Innovation, et pour l'introduction récente d'innovations dans le cours). Ils enseignent dans des classes qui, en 6ème, sont de petite taille. Les élèves déclarent avoir étudié en classe une grande partie de l'épreuve de maths, ce qui tend à montrer non seulement que le programme est « fait » dans une large mesure, mais aussi qu'il est « fait » de telle sorte que les élèves se souviennent qu'il l'a été. Et de fait, relativement peu de temps est perdu pendant les cours ($- 0,4 \sigma$), nettement moins qu'on ne pourrait s'y attendre. Les élèves se sentent pris en considération (on leur fait plutôt confiance, on accepte de les écouter, les enseignants s'intéressent à ce qu'ils font : $1,5 \sigma$) ; ils portent un jugement plutôt positif sur leurs enseignants ($+ 0,4 \sigma$), bien que ceux-ci ne les appellent par leur prénom, ne les tutoient, moins souvent qu'ailleurs.

En retour, si l'on peut dire, les enseignants de ce collège sont plutôt contents de la vie qu'ils y mènent ($+ 1 \sigma$), comme d'ailleurs le chef d'établissement.

Le collège X est significatif à plusieurs titres :

— il montre qu'il existe des collèges ZEP efficaces. De fait, à partir du nombre de collèges

ZEP qui se situent à plus d'un écart type de la performance moyenne des collèges ZEP, on peut estimer que 4 à 6 des 31 collèges ZEP de notre échantillon, sont parmi les 34 collèges les plus efficaces pour le français et les maths, parmi les 12 collèges les plus efficaces pour les attitudes envers la socialisation, parmi les 10 collèges les plus efficaces pour les attitudes envers la scolarisation (6).

— il montre que l'efficacité peut naître de combinaisons inattendues mais pas forcément complexes : ici un cercle vertueux semble s'être engagé à partir de deux éléments seulement, la qualité du suivi scolaire et la pratique des enseignants. Une conséquence en est, qu'il serait présomptueux de juger de l'efficacité d'un collège ZEP d'après le simple examen de ses activités, fut-il aussi détaillé et précis qu'ici. A. Grisay (1993) fait remarquer que ce collège peu résigné est classé par l'analyse hiérarchique dans une catégorie que ses traits distinctifs l'ont précisément conduite à appeler « résignée ».

C'est pourquoi l'on s'est attardé sur son cas avant de relier d'une façon générale le fonctionnement des collèges ZEP et leurs résultats.

Sur les 100 collèges de notre échantillon, une analyse hiérarchique a permis de distinguer huit profils de collèges (Grisay, 1993), d'après les modalités de leur fonctionnement. Chaque profil contient au moins un collège ZEP, ce qui illustre la diversité des situations que l'on peut rencontrer en ZEP. Nous analyserons seulement les collèges ZEP de trois profils (1, 2, 8). Les collèges ZEP des autres profils ont été jugés trop hétérogènes (3), pas assez « défavorisés » socialement (4), ou encore, trop peu nombreux (un par profil). Le profil des 18 collèges ZEP restant est présenté dans le tableau 7, lequel présente les performances des trois groupes et les variables élémentaires qui les distinguent le plus.

Les collèges ZEP du groupe 2 sont ceux où la plus forte probabilité est que la politique ZEP n'a rien changé, si elle n'a pas aggravé les choses. Les élèves y progressent moins qu'ils ne le devraient, au vu de leurs compétences initiales, dans les trois dimensions. Le climat (discipline, gestion du temps, qualité de la vie, ...) y est mauvais. On y trouve les actions habituellement prônées aux ZEP (soutien scolaire, connaissance des parents d'élèves, innovations pédagogiques, participation des enseignants aux décisions) plutôt moins fréquemment que dans le collège moyen

Tableau 7. — Trois profils de collèges ZEP

	(1) Volontaristes	(2) Résignés	(8) Chaleureux exigeants
Nombre de collèges ZEP, sur 31	7	9	2
Indice « Population favorisée »	- 2,2	- 1,2	- 1,1
Progression moyenne des élèves, à niveau initial égal			
Français + maths	- 0,8 *	- 0,7	- 0,2
Attitudes scolaires	0,0	- 0,5	1,8
Attitudes sociales	0,3	- 0,3	0,8
Facteurs décrivant le fonctionnement			
F1 : climat, discipline	- 1,6	- 1,6	0,3
F2 : petitesse, convivialité	0,3	- 0,6	0,6
F3 : direction orientée vers pédagogie	0,4	0,1	0,5
F4 : hétérogénéité des pratiques pédagogiques et des élèves	0,3	0,4	0,4
F5 : stratégies de soutien	1,1	- 0,6	1,6
<i>dont, variables élémentaires :</i>			
• Discipline et gestion du temps	- 1,1	- 1,0	0,3
• Programme couvert	- 0,7	- 0,8	0,3
• Jugement des élèves sur profs	0,2	- 0,7	1,2
• Profs connaissent bien parents	0,6	- 0,1	1,5
• Profs innove	1,0	- 0,2	0,3
• Taille du collège	- 0,3	0,2	0,3
• Profs participent aux décisions	0,1	- 0,1	1,3
• Qualité de la vie	- 0,5	- 0,7	0,8
• Fréquence des classes de niveau	0,6	0,1	1,8
• Projet d'établissement collectif	- 0,4	- 0,2	0,8

* Lecture : En français + maths, la progression moyenne dans les collèges ZEP du groupe « volontaristes » est inférieure, à la progression dans le collège moyen (ZEP + NZEP), de 0,8 fois l'écart type de la distribution de ces progressions dans les 100 collèges. Dans le groupe « résigné », l'activité de soutien est la même que dans le collège moyen.

(ZEP ou NZEP). Le jugement des élèves sur les enseignants est sévère.

Par contraste, les deux autres groupes dessinent deux objectifs possibles à la politique ZEP. Le groupe 1 réussit à ne pas faire plus mal que le 2, voire un peu mieux, alors que la population y est beaucoup plus défavorisée et que donc on peut imaginer un effet contextuel négatif beaucoup plus fort. Ces collèges sont plus petits que les précédents, pratiquent davantage le soutien scolaire, leurs enseignants innove davantage, connaissent mieux les parents de leurs élèves, la répartition des élèves dans les classes tient davantage compte du niveau scolaire des élèves. Les élèves jugent de façon plus positive leurs enseignants.

Le groupe 8 comprend seulement deux collèges ZEP. Ils réussissent à obtenir des résultats nettement meilleurs que ceux du groupe 2 en scolarisant

une population aussi défavorisée que lui. Le climat, la discipline, la convivialité y sont de loin meilleures, un peu meilleures même que dans la moyenne des collèges. Les professeurs participent aux décisions, comme à l'élaboration du projet d'établissement. Ils connaissent bien les parents, développent une forte activité de soutien scolaire. Ces collèges comprennent des classes de niveau. Le jugement des élèves sur leurs enseignants est parmi les plus positifs qui soient, et la qualité de la vie est bonne. Ceci ne s'accompagne pas d'un relâchement des exigences scolaires : le programme est couvert un peu plus que dans la moyenne des collèges ; le temps passé à travailler en classe, la discipline y sont aussi plus grands.

Si nous décidons d'appeler échec de la politique ZEP le fait qu'elle ait, clairement, échoué à supprimer l'écart entre les collèges défavorisés et les autres, ou encore le fait qu'elle ait tout aussi clairement, réussi moins bien que ses promoteurs

ne l'espéraient, une des questions principales posées par cet échec est celle de savoir pourquoi, quand onze collèges ZEP au moins de notre échantillon pouvaient atteindre le profil « chaleureux exigeant », deux seulement l'ont fait.

CONCLUSION

Dans les collèges ZEP étudiés — qui scolarisent, rappelons-le, une population un peu plus difficile que l'ensemble des collèges ZEP de la France métropolitaine — les effets de la politique ZEP sont faibles. Une interprétation prudente des chiffres conclurait seulement que les effets obtenus sont très faibles au regard des espoirs qu'on y avait mis.

Cette politique n'a pas réussi à faire en sorte que les élèves défavorisés ou faibles aient, en ZEP, davantage ou autant de chances qu'ailleurs de progresser en maths et en français — soit qu'elle ait été impuissante à combler un sur-handicap territorial qui précédait l'instauration de cette politique, soit qu'elle ait pu en créer un léger.

Les effets de la politique ZEP sur les attitudes scolaires des élèves sont tout aussi faibles, mais, pour certaines d'entre elles au moins (motivation, capacité à ne pas se décourager) la tendance semble positive, encore que statistiquement non significative. Si tel est le cas, ces gains peuvent avoir de bons effets à moyen terme, en contribuant à éviter que ces élèves ne rejettent l'école, et, plus généralement, l'idée même d'apprentissage.

Les attitudes des élèves envers autrui évoluent, en moyenne, dans les ZEP comme elles évoluent ailleurs.

Enfin, les effets de la politique ZEP semblent différer, selon les catégories d'élèves concernés et selon les modalités de fonctionnement du collège.

Les élèves « défavorisés » subissent dans les ZEP un handicap plus grand qu'ailleurs quant à leur progression en français et en maths. Leurs attitudes envers l'école y évoluent un peu plus favorablement qu'ailleurs, sans qu'il soit aisé de distinguer les parts qui en reviennent aux actions conduites ou à un plus grand conformisme vis-à-vis de l'institution scolaire.

Il est apparu que les bons élèves des ZEP étaient, paradoxalement, les principaux bénéficiaires de cette politique, avec les conséquences heureuses que cela peut avoir pour la fréquentation de ces collèges et la vie de leur quartier.

Il est apparu aussi que la politique ZEP n'avait pas homogénéisé la manière dont les collèges font face à des populations défavorisées. En effet, les effets faibles, souvent faiblement négatifs, parfois faiblement positifs, que l'on peut attribuer à la politique ZEP semblent moins le résultat d'une loi d'airain, selon laquelle tous les efforts en vue d'une plus grande égalité devant l'enseignement sont voués à l'échec, que de l'existence de plusieurs modèles de collèges, qui obtiennent des effets différents et qui se compensent.

Au total, si l'on suppose qu'il n'existe pas d'effet contextuel négatif dans les ZEP, il faut conclure à l'inutilité, peut être à la nocivité, de la politique ZEP dans les collèges. A titre d'explication, on pourrait avancer que les effets négatifs de « l'étiquetage » ZEP sur les attentes et les exigences des acteurs l'ont emporté sur les effets positifs de projets mobilisateurs.

Si l'on suppose qu'il existait, avant la politique ZEP, un effet contextuel négatif, le bilan est plus incertain, probablement moins négatif. La politique ZEP n'a pas réussi à supprimer en France cet effet contextuel négatif, mais elle a parfois réussi à le limiter, à l'inverser dans certains établissements.

On se trouve alors dans le cas de constater l'efficacité pour le moins limitée d'une politique en même temps qu'on donne un argument de plus en faveur de sa nécessité du point de vue de la justice. Il s'avère en effet que les conditions de scolarisation (discipline, convivialité, taille du collège, etc.) ne sont pas identiques dans les collèges fréquentés plutôt par des élèves favorisés et ou défavorisés. Une politique de discrimination positive apparaît dès lors justifiée, non seulement pour compenser les conditions externes qui viennent gêner l'usage que les élèves pourraient faire de ressources identiques, mais aussi parce qu'en réalité les ressources ne sont pas identiques, si l'on veut bien englober sous ce terme l'ensemble de la qualité de l'environnement scolaire.

Cette étude permet peut être d'avancer quelques propositions pour une discrimination positive plus efficace.

L'un des profils de collège mis en évidence semble indiquer que, dans nombre de collèges

ZEP, prévaut la situation même que cette politique devait supprimer. Ce profil incite à proposer que les résultats obtenus, comme les actions réellement menées, jouent un plus grand rôle dans le maintien des établissements au bénéfice de cette politique. Il suggère aussi que l'on s'efforce de comprendre pourquoi certains établissements ont pu évoluer vers un fonctionnement qui semble adapté à leur public quand d'autres n'ont pu le faire.

Par ailleurs, cette étude suggère que l'articulation entre une politique de la ville et une politique d'égalisation des chances éducatives doit être, sans doute, pensée avec plus de précision qu'elle ne l'est actuellement, où l'on postule que ce qui est bon pour l'une est forcément bon pour l'autre.

D'un côté, ces deux politiques sont complémentaires. Certains fonctionnements d'établissement peuvent servir à la fois l'une et l'autre. C'est un résultat qui n'était pas évident pour tous. Par exemple, on peut, à partir de Grisay (1993), émettre l'hypothèse que la mobilisation des enseignants au profit de l'enseignement, en particulier des élèves défavorisés, s'accompagne pour ces élèves d'une amélioration de la relation à autrui. On peut aussi en tirer l'idée que diminuer la délinquance et la violence dans un établissement scolaire est sûrement favorable à la progression des élèves en français et en mathématiques.

D'un autre côté, cette étude (en particulier les collèges du profil 8) suggère qu'il est peut être plus facile, pour un collège ZEP, de faire mieux que les autres pour la progression « non cognitive » des élèves que pour leur progression « cognitive ». D'une façon générale, la politique

ZEP semble avoir mieux réussi en tant que contribution de l'Éducation nationale à la Politique de la ville (effet sur les bons élèves ; sur les attitudes des élèves défavorisés ou en difficulté envers la scolarisation et la socialisation) qu'en tant que politique de lutte contre l'échec scolaire. Est-ce, tout simplement, parce qu'elle a été la première plus que la seconde ? Est-ce parce qu'il est (un peu) moins difficile de réussir dans le premier domaine que dans le second ?

Peut-être y aurait-il intérêt à distinguer davantage ces deux politiques. L'unité pertinente pour une politique de lutte contre l'échec scolaire n'est probablement ni la zone, ni l'établissement, mais l'élève lui-même. On pourrait imaginer que l'on attribue aux établissements une dotation horaire *tenant compte du nombre d'élèves* à fort pronostic d'échec. La contribution du ministère de l'Éducation nationale à la politique de la ville, doit, elle, s'appuyer sur tous les établissements d'une zone. Elle peut poursuivre des objectifs partiellement différents de la première : par exemple, viser l'excellence pour certains élèves, améliorer les méthodes de travail des élèves moyens, éviter la désocialisation des plus faibles. Il est possible que certains établissements soient capables et désireux d'assurer cette contribution à la vie de leurs quartiers par une politique visant la réussite scolaire de tous leurs élèves, et il va de soi qu'ils devraient y être encouragés. Mais il n'est pas sûr que ce soit le cas de tous les collèges qui scolarisent une forte proportion d'élèves en difficulté.

Denis Meuret

Ministère de l'Éducation nationale

Direction de l'Évaluation et de la Prospective 1992-1993

IUFM de Bretagne 1993-1994

NOTES

* Ce travail a été réalisé à partir des données collectées pour l'étude sur les facteurs d'efficacité des collèges (1990-1992), menée dans le cadre d'une convention de recherche du Ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la Prospective), par A. Grisay, A. Dethier et G. Hindryck, (Université de Liège, service de Pédagogie Expérimentale), D. Meuret, Ph. Abi-Saab et D. Trancart (MEN, DEP 11, Paris). Il n'engage cependant pas la responsabilité de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Il a été commencé alors que j'appartenais à la DEP qu'il ne saurait néanmoins engager. Je suis redevable à A. Grisay des traitements statistiques et informatiques, ainsi que d'une lecture vigilante de sa première version. On trouvera dans Grisay (1993) une présentation générale de l'étude sur les facteurs d'efficacité des collèges et, en particulier, des notions utili-

sées dans ce travail pour appréhender les attitudes des élèves.

- (1) Il est possible d'ailleurs que l'éparpillement des moyens sur un trop grand nombre d'écoles et de zones, que les textes ministériels stigmatisent dès le second d'entre eux (circulaire du 28/12/81) et constamment ensuite, ait, en partie, son origine dans la conscience de ce risque.
- (2) La DEP confirme cet accroissement de la précarité, plutôt sous la forme d'un accroissement de l'écart entre les ZEP et le reste du système, sur une série de paramètres décrivant la population prise en charge (retards scolaires, nationalité...) (Liensol, MENC-DEP, 1992), mais non la première partie de l'appréciation.

- (3) L'évaluation (sur 58 élèves-cible et 65 élèves d'un groupe témoin) d'un programme intensif de soutien distribué voici 30 ans aux écoliers socialement défavorisés de maternelle de Ypsilanti (Michigan), vient de conclure à des effets positifs et importants de ce programme sur la vie et les revenus des anciens élèves, observés à l'âge de 27 ans. Selon le rapport, 1\$ investi dans le programme a rapporté 7\$ à l'État, en diminution de prestations sociales, de frais de justice et de police, et en impôts supplémentaires perçus sur des revenus supérieurs. Ces effets positifs à long terme ont été précédés d'effets positifs sur le langage et «l'intelligence» des enfants jusqu'à l'âge de 7 ans, effets qui se sont ensuite estompés, et d'effets positifs sur certaines compétences scolaires, appréhendées à 14 et 19 ans. Cette évaluation semble donc plaider pour l'existence d'une relation non nulle, mais complexe, entre effets à court et long terme. (Cohen D.L., 1993).
- (4) Cet artefact, décrit par Cook et Campbell (1979) est lié à l'inévitable erreur de mesure dans les tests initial et final, ainsi qu'à la corrélation existant entre score initial et appartenance à l'un ou à l'autre des groupes que l'on compare (ici : ZEP et hors ZEP).
- (5) Rappelons que «milieu social défavorisé» est défini dans cette étude de façon stricte ce qui limite le risque que ce résultat provienne de ce que les personnes «défavorisées» de ZEP le seraient davantage que les autres. (Cf. note 1 du tableau 1).
- (6) Cette estimation suppose que la distribution des performances des 100 collèges est «normale», elle est donc très approximative. Le raisonnement est, sur un exemple : la performance cognitive du collège ZEP moyen est à $-0,59\sigma$ de la performance du collège moyen. L'écart type de la distribution des performances des collèges ZEP est de $0,96\sigma$ (la dispersion de leurs performances est donc presque aussi grande que celle de l'ensemble des collèges...). En conséquence, on peut estimer que 16 % des 31 collèges ZEP, soit environ 5 collèges sont situés à $-0,59 + 0,96 = +0,37$ écart type de la performance du collège moyen. Cela revient à dire que ces cinq collèges appartiennent aux 34 collèges plus performants de l'échantillon d'ensemble. Les valeurs équivalentes pour SCO sont $m = 0,2\sigma = 1,1$, pour SOC $m = 0,2\sigma = 0,96$.

BIBLIOGRAPHIE

- BLOOM B.-S. (1984). — Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectives aussi efficaces qu'un précepteur, in CRAHAY M. et LA-FONTAINE D., éd., **L'art et la science de l'enseignement**, Éditions Labor, Liège.
- BRESSOUX P. (1993). — Les performances des écoles et des classes, MEN DEP, **Dossiers Éducation et Formations**, n° 30.
- BRIZARD A., RADICA K. (1992). — Les résultats en termes d'acquis d'élèves : les évaluations CE2-6° de 1989 et 1991. **Comparaison des résultats en ZEP et hors ZEP**, in MENC-DEP, p. 30.
- BROOKOVER et al (1979). — **School social systems and student achievement, Schools can make a difference**, New-York, Bergin Publishers Book.
- CHAMBON A. et PROUX M. (1988). — Zones d'Éducation Prioritaires : un changement social en éducation ? in **Revue Française de Pédagogie**, n° 83.
- CHAUVEAU G. et DURO-COURDESSES L. (1989). — **Écoles et quartiers : des dynamiques éducatives locales**, Paris, l'Harmattan/INRP.
- CHERKAOUI M. (1979). — Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF.
- CHRETIENNOT C. (1985). — Les « Zones d'Éducation Prioritaires » et les « Écoles socialement prioritaires » en Grande-Bretagne : éléments d'information, in CRESAS.
- COHEN D.-L. (1993). — Perry preschool graduates show dramatic new social gains at 27, in **Education week**, vol. 12, n° 30, 21 avril.
- COOK T.-D. et CAMPBELL D.-T. (1979). — **Quasi-experimentation, design and analysis issues for field settings**, Chicago, Rand Mac Nally.
- DONZELOT J., ESTEBE Ph. (1994). — **L'État animateur, Essai sur la politique de la ville**, Paris, Éditions Esprit.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. et MINGAT A. (1992). — Les inégalités sociales de carrière du cours préparatoire au second cycle du secondaire, **cahiers de l'IREDU**, n° 51, janvier.
- DURU-BELLAT M. et MINGAT A. (1993). — **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif**, Paris PUF.
- GLASMAN D. et AL (1991). — Le soutien scolaire hors école, in **Revue Française de Pédagogie**, n° 95, avril-juin, Paris.
- GRISAY A. et DETHIER A. (1993). — Les deux premières années du collège : le progrès des connaissances contraste avec l'évolution moins positive des méthodes de travail et des « savoir-être », **Éducation et Formations**, n° 34.
- GRISAY A. (1993). — Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6° et 5°, MEN-DEP, **Dossiers Éducation et Formations**, n° 32.
- HENRIOT van ZANTEN (1988). — Les ressources du local, innovation pédagogique et changement social dans les ZEP, in **Revue Française de Pédagogie**, n° 83, pp. 23-30.
- HEUCHENNE C. (1993). — Effets de l'erreur de mesure des covariables sur l'évaluation de l'efficacité d'un traitement, in **Mathématiques, Informatique et Sciences humaines**, XXXI^e année, n° 122, pp. 5-18.
- ISAMBERT JAMATI V. (1973). — Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques, in **l'Orientation Scolaire et Professionnelle**, n° 4.
- ISAMBERT JAMATI V. (1989). — Les choix éducatifs dans les zones prioritaires, in **Revue française de sociologie**, n° 31, pp. 75-100.
- KNUVER A. et BRANDSMA H.-P. (1993). — **Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research**, University of Twente, the Netherlands, School effectiveness and school improvement, vol. 4, n° 3.
- LIENSOL B. et ŒUVRARD F. (1992). — Le fonctionnement des ZEP et les activités pédagogiques des établissements, in MENC-DEP.
- MINGAT A. (1983). — Evaluation analytique d'une action Zone d'Éducation Prioritaire au cours préparatoire, **cahiers de l'IREDU**, n° 37, septembre.

- MORTIMORE P. et al. (1988). — **School matters: the junior years**, Somerset, open Books.
- MORTIMORE J. et BLACKSTONE T. (1982). — **Disadvantage and Education, studies in deprivation and disadvantage 4** London, Heinemann Educational Books, London.
- PIERREHUMBERT B. (1992). — **L'échec à l'école: Echec de l'école ?**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, chapitre V.
- PLAISANCE E. (1988). — La Politique des Zones d'Éducation Prioritaires et sa réalisation, in handicaps et inadaptations, **les cahiers du CTNERHI**, n° 43, juillet-septembre, pp. : 1-9.
- ROSS K. (1983). — Social area indicators of educational need, **ACER research monograph n° 20**, Hawthorn (Victoria), Australie.
- RUTTER M. et al (1979). — **Fifteen thousand hours, secondary schools and their effects on children**, London, Open books.
- SLAVIN R.-E. (). — Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best evidence synthesis, in **Review of educational research**, pp. 471-179, Fall 199, vol. 60, n° 30.
- SCHEERENS J. (1992). — **Effective schooling : research, theory and practice**, London, Cassel.
- TRANCART D. (1992). — **Les collèges en ZEP et les autres : typologie des collèges et classement en ZEP**, in MENC-DEP.
- TRANCART D. (1992). — Disparités entre collèges publics in **Éducation et Formations**, n° 31.
- Académie de Créteil (1986). — **L'évaluation régulatrice en ZEP**, CRDP 93.
- CRESAS (1985). — Depuis 1981, l'école pour tous ? **Zones d'Éducation Prioritaires**, collection CRESAS n° 4.
- Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale (1990). — **Rapport général 1988-1989**, Paris, la Documentation française, juillet.
- IGEN (1986). — Rapport relatif aux Zones Prioritaires, MEN.
- IGEN-IGEAN (1992). — Rapport à M. le Ministre d'État relatif aux zones d'éducation prioritaire, **mission des Inspections générales**, MENC, juin.
- MENC-DEP (1992). — L'Évaluation des Zones d'Éducation Prioritaires : description, typologie, fonctionnement, résultats, **Dossiers Éducation et Formations**, n° 14.
- PLOWDEN (1967). — **Report: Children and their primary schools, report of the central advisory council for Education in England**, HMSO, London.

Annexe 1 — L'échantillon

Cette étude porte sur trente et un collèges publics, classés en ZEP en 1990-91, appartenant aux académies d'Amiens (3), de Dijon (5), de Grenoble (4), de Lille (13), de Montpellier (4), de Toulouse (2). Sur ces trente et un, trois sont en ZEP depuis seulement 1990. Ces collèges sont comparés à 69 collèges hors ZEP, au sein d'un échantillon de 100 collèges présenté dans Grisay (1993).

Les caractéristiques de l'échantillon de 31 collèges, par rapport à l'ensemble des collèges ZEP, sont les suivantes. Certaines sont données pour 1989-90 parce qu'elles n'étaient disponibles aux trois niveaux que pour cette année là.

Les 31 collèges ZEP de l'échantillon sont en moyenne dans une situation plus difficile que l'ensemble des collèges ZEP. En répartissant les

	Ensemble des collèges publics	Collèges en ZEP	Echantillon de 31 collèges
		<i>1989-1990</i>	
Pourcentage d'items réussis à l'évaluation de début 6 ^e			
• Français	70,6	64,1 %	62,4 (1)
• Maths	77,5	72,4 %	70,3 (1)
Pourcentage d'élèves étrangers	9,6	19	21
Pourcentage d'élèves en retard de 2 ans et plus en 6 ^e	11,8	18	18
		<i>1990-1991</i>	
Pourcentage de collèges implantés dans des communes rurales	18	8	7
Unités urbaines de :			
• Moins de 20 000	27	13	13
• 20 à 100 000 h	15	22	22
• 100 000 à 2 Mh	26	44	58
• Agglomération parisienne	14	14	0

(1) Cette étude a utilisé l'évaluation de 6^e de 1990-1991, plus « difficile » que celle de 1989-1990. De là les différences avec les résultats présentés dans les tableaux 1 et 3.

élèves en trois catégories selon leur origine sociale on trouve, pour l'année 92-93, que les 31 collèges scolarisent 68 % de défavorisés (contre 63 % pour l'ensemble des ZEP) 18 % de « moyens » (contre 22 %) et 14 % de « favorisés » (contre 15 %). (Données communiquées par MEN/DEP). La catégorie défavorisée est ici définie de façon plus large que dans le corps de l'étude.

Annexe 2 — Lisrel

Le modèle statistique de structure de covariances, dont LISREL est le logiciel le plus connu, combine trois modèles :

- une analyse factorielle de variables observées explicatives en des variables latentes exogènes spécifiées ;

- une analyse factorielle de variables observées critères en des variables latentes endogènes spécifiées ;

- une régression linéaire des variables endogènes sur certaines variables exogènes (et même d'autres endogènes) exprimant les relations causales fondamentales.

Une de ses caractéristiques intéressantes pour notre problème est la possibilité qu'il offre de définir a priori des facteurs latents, mesurés par des indicateurs effectivement observés. Le modèle permet de délester ces facteurs latents de l'erreur de mesure que comportent bien évidemment les variables observées. Ce sont ces variables latentes « épurées » que le modèle utilise pour estimer les paramètres de l'équation de régression, ce qui a pour effet d'écartier les risques d'artefact évoqués dans le texte.

Le modèle mis en œuvre (figure 1) comporte 16 variables observées, soit :

- 4 scores de post-test (variable critère)
- 8 scores de prétest (variables de contrôle)
- 3 variables descriptives de l'élève :
 - « CSP défavorisée (1) ou non (0) » (variables de contrôle)
 - « Nationalité française (0) ou non (1) » (variables de contrôle)
 - « âge » (variables de contrôle)
- la variable ZEP-NZEP (variable de traitement)

On a considéré que les variables CSP, nationalité, âge et ZEP/NZEP sont relevées sans erreur

Cela est confirmé par la comparaison entre ces collèges et ceux qu'une analyse hiérarchique (Trancart, 1992) a permis de classer comme « en difficulté » ou « sensibles » : Les deux tiers des collèges ZEP étudiés ici sont des collèges repérés comme « sensibles » contre moins de la moitié pour l'ensemble des collèges ZEP.

de mesure (ou, plutôt, on a considéré comme négligeable cette erreur). On postule, par ailleurs, l'existence de deux facteurs latents PRE (compétence initiale des élèves en français et en mathématiques) et POST (compétence des élèves deux ans plus tard), qui saturent les autres variables observées (respectivement, les 8 scores de pré et les 4 scores de post-test).

La solution obtenue peut être considérée comme satisfaisante (indice d'ajustement : 99 ; différence maximum en valeur absolue entre covariances observées et covariances estimées par le modèle : 0,039).

Sous contrôle des caractéristiques de l'élève à l'entrée en sixième (CSP, nationalité, âge et compétences initiales), **l'effet net de l'appartenance à un collège ZEP est bien négatif, mais extrêmement léger** ($\beta : -0,042$).

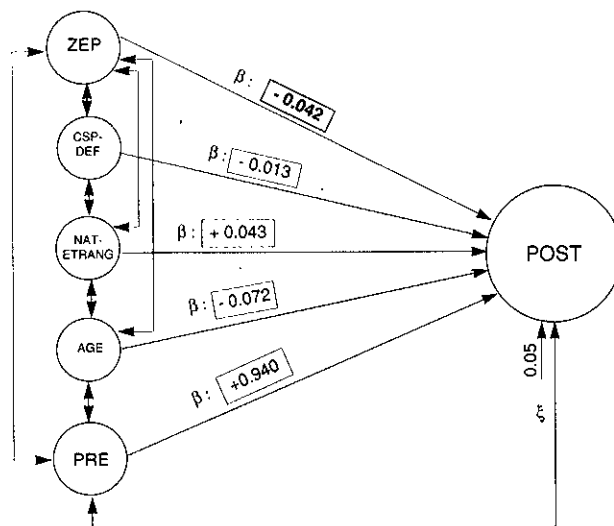


Figure 1. — Estimation par analyse LISREL de l'impact de variable « appartenance à un collège ZEP » sur les compétences de l'élève deux ans après son entrée en sixième

L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie

Catherine Agulhon

La prise en compte de l'effet propre à l'établissement scolaire dans l'action éducative et le fonctionnement du système éducatif est aujourd'hui favorisée par l'administration et observée, analysée par la recherche en sociologie de l'éducation. De nombreuses lois et prescriptions tendent à renforcer son autonomie et donc à le responsabiliser face à son « efficacité » éducative. Mais peut-on réellement parler d'une autonomie de l'établissement et quelle en est la nature ? Nous tenterons de répondre à cette question à partir de monographies effectuées dans les lycées professionnels et techniques. L'identité de ces derniers s'est forgée au carrefour de nombreux facteurs : leur position minorée dans le système éducatif, leurs relations avec l'environnement économique, la spécificité de cet enseignement qui plus que tout autre entretient des relations étroites avec l'emploi. Plus que les injonctions de l'administration, c'est bien l'interaction entre ces facteurs structurels, culturels et politiques qui construit l'effet-établissement.

INTRODUCTION

Depuis une dizaine d'années, l'établissement scolaire est pris comme objet d'analyse en sociologie de l'éducation. A la suite des anglo-saxons, les tenants du courant interactionniste analysent l'effet propre à l'établissement scolaire (1), montrant à la fois la complexité de l'objet et sa pertinence dans une perspective scientifique de renouvellement des concepts et des méthodes. « L'effet établissement », c'est-à-dire le constat que chaque établissement, par la configuration spécifique d'attributs qui le constituent, engendre une fonctionnalité autonome, amène de plus en plus à prêter attention à l'existence de l'établissement en tant que système (2).

Parallèlement, la décentralisation occasionne la redéfinition des compétences des diverses instances impliquées dans l'Education nationale et interroge sur la place et le rôle de l'établissement dans l'institution. Il deviendrait un des lieux d'expression du changement et d'élaboration des politiques scolaires. Il serait un acteur décisif, d'autant que la loi d'orientation (1989) lui impose d'élaborer un projet pédagogique et structurel de formation et rendant ce projet d'établissement obligatoire, institue l'établissement comme niveau autonome de réflexion et d'impulsion d'initiatives. Ce projet, théoriquement établi en concertation dans une démarche participative, devient un outil d'analyse de l'établissement, permettant aux instances administratives (3, 4) d'en contrôler l'efficacité. Cette notion d'efficacité qui revêt une conno-

tation économique et technocratique et nous semble difficilement compatible avec les objectifs complexes et hétérogènes de l'enseignement est au cœur de la réflexion administrative et conduit à la construction d'indicateurs bien souvent réducteurs (5). S'appuyer sur de tels outils pour évaluer l'efficacité de l'établissement suppose de valider une comparaison immédiate à partir d'indicateurs qui, à notre avis, n'ont de sens que dans une situation donnée et un contexte précis. Par contre, les chercheurs peuvent trouver dans le projet un des éléments de l'analyse de l'effet-établissement. Si celui-ci est le lieu où sont mis en œuvre les prescriptions du système éducatif pour former des jeunes, il est encore un lieu où se rencontrent dans un contexte particulier des individus (*enseignants et élèves*) dont les interactions procèdent d'une alchimie complexe qui définit un processus de socialisation particulier (6).

C'est donc plutôt à partir de monographies que l'on peut analyser le fonctionnement propre de l'établissement, ce que nous avons tenté dans une dizaine d'entre eux (7). Sans prétendre rendre compte de l'ensemble des interactions complexes qui structure cette organisation, nous l'examinerons d'un point de vue structurel, culturel et politique. Nous dégagerons ainsi des relations avec l'environnement, des relations hiérarchiques et pédagogiques entre des individus aux référents culturels hétérogènes, des configurations de l'action interne et leurs effets sur le climat de l'établissement et l'image qu'il donne à voir. Son identité se structurera dans le creuset de ces multiples interactions. Nous entendons par identité, le produit des images et représentations sur soi que les acteurs se donnent et donnent à voir. Nous tenterons d'examiner si l'on peut dégager un effet-établissement et ses conséquences.

LES FACTEURS STRUCTURELS

Une structure dépendante dans un cadre administratif contraint

Les établissements techniques et professionnels, à l'instar des autres, sont inscrits dans l'institution monolithique de l'Éducation nationale, dont les lois, règlements et prescriptions régissent le fonctionnement, qu'il s'agisse du recrutement et du positionnement des personnels, de la définition des cycles, filières, diplômes, horaires et conte-

nus, des modalités d'enseignement, mais encore des moyens financiers (même si dans le cadre de la décentralisation, la Région joue un rôle propre). L'établissement est donc fortement dépendant de la hiérarchie administrative, dont l'échelon rectoral joue un rôle direct et grandissant depuis la décentralisation, définissant les structures pédagogiques, le nombre des postes d'enseignants et les affectations des élèves (la distribution des élèves est le résultat d'une commission rectorale à laquelle participe la direction des établissements mais qu'elle ne maîtrise pas) (8). L'établissement est un des derniers maillons dans une chaîne hiérarchique serrée, qu'il ne maîtrise pas.

Des facteurs déterminant l'organisation :

Ces établissements, qui vivent une période de transformations difficiles à maîtriser, se définissent par des **facteurs externes et internes**. Leur histoire individuelle, leur position vis-à-vis de leur environnement institutionnel et hiérarchique, sur le bassin de formation et d'emploi et face à l'environnement économique déterminent leur offre de formation et l'intensité de leurs relations avec les entreprises. La structure de l'établissement et les modalités de la mise en application des directives administratives infléchissent le climat qui s'instaure, qui en retour induit le degré de mobilisation et de cohésion des équipes administratives et enseignantes.

— **L'histoire** : tout établissement se construit progressivement une histoire et un patrimoine qui contribuent à la constitution de son image, de son rayonnement et de son identité. Le poids de cette histoire va jouer différemment selon sa connotation et sa durée. Les lycées, produits des ENP du 19^e siècle ou des EPCI devenus des collèges techniques en 1941, puis lycées techniques en 1959, bénéficient d'une image positive liée à un prestige acquis sur la durée, et il faut le dire, révolue ; cette aura colore encore les événements d'aujourd'hui et renforce les effets positifs des transformations en cours. Par contre, certains établissements (des lycées professionnels même reconvertis en lycée technique), construits pendant la période des années 60, quand l'enseignement professionnel perd sa fonction de formation de l'élite ouvrière pour devenir instrument de relégation, peuvent difficilement changer l'image de leurs fonctions, leur place dans la hiérarchie locale des établissements et souffriront d'une image négative qui se reproduit d'elle-même.

— **Les relations avec le Rectorat et la Région** sont également décisives. Ces instances ont pouvoir d'améliorer les locaux et l'équipement (la Région), de doter les établissements en formations (création de filières, de bacs professionnels ou de BTS, transformation des sections, suppression des CAP en L.P.), en enseignants et heures d'enseignements (le Rectorat). Les dotations sont souvent fort différenciées. L'établissement de métropole régionale, bien équipé et offrant des formations prestigieuses, se verra accorder une extension ou une nouvelle formation, affichera un savoir-faire stratégique vis-à-vis des décideurs, tandis qu'un établissement rural, dont les effectifs diminuent et les locaux se détériorent, sous-estimera ces possibilités de négociations avec un pouvoir distant qu'il juge indifférent à ses problèmes cruciaux. Cette impression de dépendance vis-à-vis des instances régionales et académiques s'est accrue depuis la décentralisation, quand on parle plus que jamais de l'autonomie des établissements.

En effet, dès avant la décentralisation, mais plus systématiquement depuis, comme depuis la création des bacs professionnels (1985), le Rectorat incite les établissements à élaborer un projet de réformes de structures et à le justifier. Ces dossiers d'opportunité de création de sections, intégrés dans le projet d'établissement rendent compte des objectifs que se fixent les établissements. Aujourd'hui, la majorité d'entre eux souhaitent obtenir des sections de bacs professionnels en L.P., de BTS en L.T., voire même en L.P. Cependant, on constate que certains établissements sont très bien dotés (ont obtenu deux ou trois bacs professionnels ou BTS) alors que d'autres n'ont obtenu aucune création. Les situations sont très inégales ; elles dépendent de la position de l'établissement et de la capacité d'anticipation des évolutions qu'ont pu avoir les proviseurs et les équipes éducatives dans les sept dernières années (9). Certains établissements qui ont créé des FCIL (formations complémentaires d'initiative locale) se sont vus dotés rapidement du bac professionnel ou du BTS correspondant. Ce sont le plus souvent des établissements qui ont des effectifs importants et sont situés dans des villes moyennes qui attirent les élèves et les retiennent, tant par la diversité des formations qu'ils proposent que par leur internat ou leur situation géographique et leur accessibilité par les transports et voies de communication. Les stratégies à mettre en œuvre pour obtenir une offre de formation

diversifiée et performante sur les meilleures filières de formation conduisent les établissements à entrer dans une concurrence exacerbée dont l'enjeu est l'attraction des élèves dans un contexte où ces enseignements perdent leurs effectifs au profit des filières générales. C'est le Rectorat qui décide en définitive, par le jeu des ouvertures et fermetures de sections et dans un souci d'harmonisation de la carte scolaire académique, de l'offre de formation sur chaque bassin de formation.

— **La nature du bassin de formation et des établissements qui le composent** pèse sur la position de l'établissement en termes de recrutement des élèves, de rayonnement et d'image. La concurrence d'établissements plus prestigieux ou dotés de filières « nobles » nuit à la réputation et à l'attractivité des établissements moins bien dotés. Inversement, la suprématie d'un établissement sur le bassin de formation lui permet de mener une politique plus autonome et plus sélective en termes de choix des formations et d'accueil des élèves. On peut d'ores et déjà opposer les lycées techniques aux lycées professionnels. On peut distinguer les établissements situés dans les grandes agglomérations ou, mieux encore, dans les capitales régionales qui obtiennent les classes de bac professionnel et de BTS à ceux isolés dans des zones peu industrialisées ou mal desservies. Les établissements n'offrant que des filières dévalorisées (bâtiment, mécanique, textile) rivalisent difficilement avec les établissements dotés des formations les plus prestigieuses (électronique, électrotechnique et maintenance) qui attirent les élèves les plus motivés pour l'enseignement technique.

— **La nature du tissu économique** influe sur les relations que les établissements vont entretenir avec lui. La proximité entre la nature de ses activités et l'offre de formation accroîtra l'intensité de ces relations. Elles peuvent être nombreuses et variées, elles sont souvent indispensables à la gestion des établissements techniques et participent de leur spécificité (10). La collecte de la taxe, nécessaire pour le bon fonctionnement des ateliers, peut apporter de 200 000 F pour un petit établissement à plus d'un million de francs pour un lycée technique ; son montant dépend de la concurrence exercée par d'autres établissements ou par les organismes de formation privés présents sur le bassin de formation. L'obtention des stages pour les élèves dépendra également de ces relations parfois nouées de longue date pour

les vieux établissements dont les équipes enseignantes sont stables, parfois très récentes pour des établissements repliés sur eux-mêmes. La tradition permet la récupération plus aléatoire de matériaux ou de machines réformées et révèle l'intensité de l'implication de l'établissement dans la vie économique. Les fabrications de petites séries en mécanique, les réparations automobiles, la participation à des chantiers dans le bâtiment sont autant de preuves de ces relations. Enfin, on peut noter encore une activité qui se développe sous la pression institutionnelle des GRETA, la formation continue des salariés. Ainsi, la présence de représentants des entreprises dans les conseils d'administration et les jurys d'examens, les transferts de technologie et aujourd'hui les stages en entreprises des élèves et la formation continue offerte aux salariés, sans compter les opportunités qu'offre la taxe d'apprentissage, de développer différentes activités technologiques, toutes ces relations complexes et parfois diffuses avec le tissu économique influent sur l'offre de formation et son renouvellement, influent encore sur les modes d'insertion des jeunes et les représentations de l'efficacité des formations en termes d'emploi, ce qui dans l'enseignement technique et professionnel ne laisse pas de rester la première préoccupation.

— **Les filières** : C'est une des spécificités de l'enseignement technique d'offrir une grande variété de filières de formation, elles-mêmes hiérarchisées selon celles du monde du travail, liées aux représentations des performances du secteur en termes d'efficacité économique et de productivité, mais également médiatisées par les représentations reconstruites par les agents du système éducatif lui-même. Elles participent de la constitution de l'image et de l'identité de l'établissement. On peut ainsi opposer dans le secteur industriel les nouvelles technologies et industries de l'électronique et de l'informatique aux activités traditionnelles du bâtiment, de la mécanique, de la fonderie et de la métallurgie, dans le secteur tertiaire, les activités comptables et hôtelières à celles du commerce et même de la santé. Tout différencie ces champs d'activité : les technologies, l'organisation du travail, les contraintes professionnelles et les salaires. Et bien sûr, les jeunes participent par leurs choix et leurs représentations à la hiérarchisation de ces spécialités.

L'offre de formation a déjà été évoquée puisqu'elle peut être en relation avec la nature du tissu économique et dépendre des décisions de la

hiérarchie (Rectorat et Région). Certains établissements offrent une palette de spécialités, d'autres sont centrés sur une filière professionnelle. L'identité de l'établissement ne fait pas abstraction de ces spécificités. Elle se construit parfois sur la valorisation d'une mono-activité, parfois sur sa dépréciation, elle peut se construire encore sur la suprématie de l'une des filières proposées. L'histoire de l'établissement et sa position sur le bassin de formation se conjuguent pour minorer ou valoriser cette spécificité.

— **La taille de l'établissement** et ses capacités d'accueil déterminent en partie son offre de formation et ses possibilités d'extension, mais aussi et surtout son organisation interne, spatiale et relationnelle. L'effet de taille dans l'organisation du collectif de travail est important, surtout dans un établissement scolaire où les enseignants ont des charges d'heures individualisées et où l'hétérogénéité des contenus et de l'organisation de l'enseignement constitue une cause de forte segmentation du travail. La question ne peut cependant être réduite à la valorisation d'une structure « modèle ». Dans les petits établissements, les équipes sont plus faciles à mobiliser et l'information circule mieux, l'homogénéisation de la dynamique interne est plus évidente, mais toute rupture crée vite un enlèvement général. Les grands établissements offrent une plus grande variété de formations, bénéficient de moyens matériels, obtiennent aisément des extensions (bâtiments et formations), mais sont constitués de collectifs éclatés dont les stratégies sont bien souvent parallèles, si ce n'est antagoniques.

— **L'état des locaux et l'organisation spatiale** participent également du fonctionnement de l'organisation. Les situations sont là encore très hétérogènes. On trouve de petits établissements de 400 élèves encadrés par une cinquantaine d'enseignants, dont les ateliers et les salles d'enseignement général sont regroupés dans un espace restreint autour du CDI, de la salle des professeurs et de la salle de reprographie constituant un seul bâtiment clair, propre et fonctionnel par exemple. Par contre, des établissements de 1 600 élèves et plus de 120 enseignants occupent un vaste espace, pour le moins trois bâtiments autonomes, parfois vétustes ; les enseignants se retrouvent dans deux ou trois salles de professeurs distinctes, ce qui nuit à la communication et à la diffusion de l'information. On a pu voir encore certains établissements dont les extensions ont

été installées de l'autre côté de la rue... Cette hétérogénéité de l'organisation de l'espace et de l'état des locaux est significative quant aux conditions de travail et de vie, quant aux modalités de communication et de partage du quotidien. Le manque de moyens et la vétusté des locaux peuvent parfois, au delà des handicaps qu'ils supposent, être à l'origine d'une plus forte cohésion de l'équipe qui se voit dans l'obligation de faire front pour améliorer ses conditions de travail.

Et ainsi la cohérence du collectif de travail peut dépendre de l'histoire de l'établissement (dans certains établissements plus d'un tiers des personnels travaillent ensemble depuis plus de vingt ans), de sa taille, des filières et niveaux d'enseignement proposés, de l'état des lieux. Plus un établissement est grand, plus son offre de formation est diversifiée (industrielle et tertiaire, du BEP au BTS, mécanique-auto et électronique etc.), plus la cohésion de l'équipe ou plutôt des équipes sera difficile à réaliser. On assiste alors à l'éclatement du collectif et à la constitution de sous-groupes formés par spécialités, par filières ou sur des connivences identitaires ou syndicales, qui s'affrontent ou s'ignorent.

Certaines dispositions récentes comme la dotation horaire globale (DHG), la dotation d'une enveloppe financière, la multiplication des interlocuteurs (Région et Rectorat) et même l'obligation paradoxale faite aux établissements de fonctionner sur projet favorisent la réflexion interne dans les établissements, créent les conditions d'émergence d'un espace de liberté propre à une relative autonomie : gestion du temps, choix des équipements, choix des orientations dans le développement de relations extérieures. Cette liberté, même si elle reste circonscrite dans un cadre administratif contraignant, semble plus tangible dans ces établissements techniques tournés vers le monde économique que dans les collèges ou lycées d'enseignement général.

Relativement marginalisés dans le système éducatif par la place qu'ils y occupent (au bas des hiérarchies du second cycle secondaire), dépendants des relations qu'ils établissent avec l'environnement économique et hiérarchique et les établissements voisins, déterminés par leur taille et leur offre de formation, par l'état des lieux et leurs ressources de fonctionnement, ces établissements vont s'organiser selon des stratégies individuelles et collectives dans le cadre des obstacles et des atouts que nous avons évoqués.

DES FACTEURS CULTURELS

Si l'identité n'est jamais donnée, mais toujours construite et à reconstruire (11), alors celle des agents de l'institution va être d'une part attribuée par l'institution et d'autre part se dessiner dans le creuset de l'établissement. Cependant, elle est aussi le produit des histoires et stratégies individuelles qui se sont forgées au cours de trajectoires scolaires, professionnelles et sociales particulières.

L'équipe de direction

Quatre acteurs se partagent la direction dans l'établissement : le chef d'établissement, son adjoint (anciennement censeur), l'agent-comptable, le chef des travaux. Chacun d'entre eux a une trajectoire spécifique, assume un rôle et une fonction définis et contrôlés par la hiérarchie et par un ensemble de normes explicites et implicites. Il y a donc, précédant les relations interpersonnelles et les enjeux internes aux décisions qui se prennent dans l'établissement, un cadre juridique et administratif qui régit les relations dans l'organisation, cadre que l'on ne peut éluder et qui contient les initiatives individuelles.

— Le chef d'établissement est responsable du fonctionnement et des résultats de l'établissement (en termes de réussite aux examens, de passage et d'abandon). Il assume les relations avec le Rectorat et la Région et peut faire appel à la hiérarchie, dont il fait appliquer les prescriptions, en cas de difficultés. Il établit les normes de fonctionnement interne : gestion du temps et de l'espace, impulsion d'innovations et de relations extérieures. Il note les enseignants (ponctualité, assiduité et pédagogie) sur lesquels il a un pouvoir hiérarchique. Il peut définir une politique en termes d'orientation, de pédagogie, de décroisement disciplinaire, d'élévation du niveau de réussite aux examens, de collaboration avec les entreprises, selon ses propres orientations ou celles de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Son adjoint agit sous son contrôle. Il organise la vie interne et quotidienne de l'établissement (emploi du temps, répartition des salles, remplacement des enseignants, gestion du temps, des réunions et des conseils de classe, etc.). Il règle les problèmes quotidiens (salles, matériels, présences), il contrôle la discipline et l'assiduité des élèves, les conseille ainsi que leurs parents (il n'y

a pas d'adjoint dans tous les établissements techniques, seul un tiers des L.P. en compte un).

— L'agent-comptable gère financièrement l'établissement. Après délibération du conseil d'administration sur la politique d'équipement et de fonctionnement de l'établissement, c'est lui qui attribue les crédits dans les filières et les disciplines, gère les cantines et l'internat, régule les dépenses. Il a donc une position stratégique, et de sa gestion dépend une partie de la qualité des conditions de vie et de travail.

— Le chef de travaux, personnel spécifique à l'enseignement technique et professionnel, fait souvent fonction d'adjoint au chef d'établissement. En principe, il a la responsabilité administrative, financière et pédagogique des ateliers. Il peut mener une politique propre en leur sein et définir l'organisation des lieux et du temps. Il est responsable des équipements et préside aux choix des modalités de leur rénovation, sous couvert de l'agent-comptable qui gère l'enveloppe financière. Il définit les axes et politiques de coopération avec les entreprises (taxe, récupération, transferts de technologie et stages en entreprise pour les élèves).

Les profils de ces individus (12) (trajectoires scolaires et professionnelles, filières d'origine, professionnelles ou générales) déterminent leur conception du rôle qu'ils jouent dans l'institution. La plus ou moins grande hétérogénéité des profils dans cette équipe va marquer le style de la direction. Dans ce type d'établissement, ces personnels sont en majorité des hommes (plus de 75 %). Les chefs d'établissement sont plutôt d'anciens enseignants des matières générales (en L.T. 82 %, et même 64 % des matières littéraires, en L.P. 40 %), tandis que les chefs de travaux sont le plus souvent d'anciens enseignants des matières professionnelles, dont une bonne part ont une expérience industrielle (en L.P. 80 % ont travaillé dans l'industrie, en L.T. 55 %). Ces deux corps se distinguent donc tant par leurs cursus scolaires que par leurs trajectoires professionnelles et leurs références culturelles et identitaires. Les uns, moulus par une culture universitaire, développeront plus aisément une logique institutionnelle et scolaire, les autres trouveront leurs modèles identitaires dans une culture technique qu'ils réfèrent au monde du travail. Par contre, si ce n'est l'agent-comptable qui passe un concours spécifique, la plupart sont d'anciens enseignants qui n'ont reçu que peu de formations spécifiques pour

assumer leurs fonctions de direction et de gestion d'un établissement. Ils s'adaptent donc, selon leurs modèles d'identification et selon les représentations qu'ils se font de ces fonctions, aux conditions objectives qu'ils rencontrent. L'empathie entre ces personnels, nécessaire à leur collaboration, sera d'autant moins grande que leurs référents identitaires seront différents. Il peut donc y avoir juxtaposition d'individus sans consensus ni cohésion entre eux. L'atelier sera alors un état dans l'état. Les pratiques y seront sans impact ou interférence avec le reste de l'établissement. Cette scission recouvrira celle que l'on retrouve entre l'enseignement technique et l'enseignement général.

Les enseignants

Les enseignants se distinguent par leur statut, leur grade et leurs horaires. Dans un lycée technique, on peut compter pour le moins cinq ou six catégories d'enseignants, agrégés, certifiés, PLP2 et PLP1, adjoints d'enseignement, maîtres-auxiliaires. À cela s'ajoute une grande diversité des trajectoires professionnelles. Une part du corps connaît un mode d'accès direct à l'enseignement sans détour par le monde économique. Mais bon nombre des enseignants des matières techniques et professionnelles ont des trajectoires atypiques dans un système scolaire uniformisé par le mode de recrutement de la fonction publique qui sacralise diplômes et concours (13).

Les horaires et modalités de formation varient selon les classes et les disciplines : quinze heures de travail en atelier avec les élèves d'un côté, deux ou trois heures de cours dans une salle de classe de l'autre, des activités de fabrication et du travail plus ou moins collectif d'un côté, des travaux individuels ou directifs calqués sur les normes scolaires du système éducatif de l'autre.

Vient s'ajouter la diversité des charges d'enseignement : 10 heures dans les classes préparatoires pour les agrégés, 24 ou 26 heures pour les enseignants des matières professionnelles de L.P. (plus les élèves sont difficiles, plus les enseignants comme leurs élèves ont d'heures de cours). Cette variation des horaires de travail selon le grade et ou le « mérite » sanctionne la reconnaissance de la compétence telle qu'elle est produite par l'institution.

Ainsi, tout comme les chefs d'établissement face aux chefs de travaux, les enseignants des

différents grades et des différentes matières ne se réfèrent pas aux mêmes valeurs culturelles, n'ont pas les mêmes référents identitaires, ne se reconnaissent pas dans le creuset d'une même logique enseignante.

Les enseignants de matières générales de lycée technique sont en majorité agrégés ou certifiés et sont entrés par hasard dans l'enseignement technique duquel ils aspirent plus souvent que d'autres à sortir (24 % pour une moyenne de 18 %). Ce sont des spécialistes de leur discipline qui se rattachent à une conception « savante » ou scolaire de la norme comme de leurs pratiques. Ils s'impliquent peu dans la spécificité de cette filière ou dans les relations avec l'environnement économique et les entreprises (87 % n'ont aucune relation suivie avec les entreprises). Ces traits spécifiques dénotent leur faible implication dans ce type d'enseignement. Ceux des lycées professionnels, en grande majorité titulaires au minimum d'une licence d'enseignement, sont souvent entrés dans l'enseignement professionnel après un échec aux concours d'accès à l'enseignement général (CAPES et agrégation). Cependant ils ont dû adhérer à cet enseignement pour s'y intégrer et se constituer une identité enseignante. Ils s'impliquent dans un ensemble de pratiques pédagogiques, (en particulier le travail en équipe, l'individualisation de la formation, le contrôle continu, et même les relations avec les entreprises), ce qui les distingue de leurs homologues des lycées techniques et les place dans une position de pédagogue.

Outre l'opposition bien connue entre enseignement général et enseignement technique, des clivages se font jour entre l'enseignement professionnel, plus tourné vers la pratique et les apprentissages des savoir-faire, et l'enseignement technique théorique qui tend à se référer aux matières scientifiques. Des clivages générationnels viennent s'ajouter à ces oppositions professionnelles. On compte des enseignants des secteurs industriels et tertiaires, des hommes en majorité (62 %), des personnes qui ont suivi des trajectoires fort différenciées. Les uns, les plus âgés, ont fait un détour par l'industrie (75 % des professeurs industriels) où ils ont acquis une première expérience professionnelle. Ils ont structuré leurs identités autour du métier exercé dans l'entreprise, les autres, plus souvent des enseignantes du tertiaire, ou des lycées techniques sont entrés directement dans l'enseignement à l'issue d'un BTS, ou d'une licence. La place qu'occupe leur enseignement

dans la hiérarchie des spécialités différencie encore ces individus. Certaines spécialités résistent mieux aux changements ou ont suivi les évolutions technologiques (électrotechnique, maintenance, bureautique), d'autres sont menacées (mécanique, industrie de l'habillement, ...). Certains CAP, ceux du tertiaire notamment (ESAC) ont été rapidement supplantés par les formations de BEP et de bac professionnel, tandis que d'autres, les CAP industriels, représentent encore une possibilité de se qualifier sur le marché du travail, mais sont, par contre, souvent boudés par les élèves et enregistrent une diminution de leurs effectifs (structures métalliques, par exemple). La trajectoire de ces personnels, tout comme la place qu'occupent aujourd'hui la filière et la spécialité dans lesquelles ils enseignent, non seulement au sein de l'institution mais encore sur le marché du travail, influencent leurs représentations des transformations qui travaillent l'institution et les filières de formation.

De nombreuses hétérogénéités parcourent ce corps enseignant. Les unes sont liées à des histoires personnelles. D'autres sont le produit des déterminants de l'institution, qui génèrent des clivages en son sein : diplômes, grades, statuts. Les dernières renvoient aux évolutions différenciées des secteurs économiques auxquels se réfèrent les filières et les spécialités de formation.

L'effet-établissement se réduirait-il alors à la juxtaposition d'enseignements cloisonnés, à l'indifférence et à l'anomie de l'action collective ? Ce n'est pas si simple, le collectif de travail se structure à partir d'activités multiples et dans le creuset des relations avec les élèves.

DES FACTEURS POLITIQUES

Quelles que soient les contraintes dans lesquelles ils se trouvent, les acteurs mènent une action qui leur est propre : « Une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement un acteur. Celui-ci garde toujours une marge de liberté et de négociation. Grâce à cette marge de liberté, chaque acteur dispose ainsi de pouvoir sur les autres acteurs » (14). C'est donc, selon nous, au carrefour des contraintes imposées par l'institution et du jeu dans lequel se construisent les stratégies individuelles et collectives que les acteurs agissent au sein des établissements.

L'équipe de direction joue un rôle propre

L'administration est donc responsable face au Rectorat, elle l'est aussi face aux enseignants. La tâche qui semble toujours la plus difficile à l'équipe de direction est d'instaurer un mode de relations avec les enseignants. Comme le dit un chef d'établissement : « On est l'otage des enseignants. Quand on a des nuls, il faut les garder, on ne peut récompenser les bons professeurs, on ne peut sanctionner les mauvais. Nos seuls moyens d'action : convaincre les gens, les aider, discuter. »

L'action du chef d'établissement peut être cependant décisive. A l'externe, il doit anticiper les changements, les négocier et ainsi asseoir la position de l'établissement dans la redistribution des filières et des postes d'enseignement. A l'interne, il définit un style d'organisation, de fonctionnement et de relations :

— soit il applique les règles institutionnelles (horaires, programmes, prescriptions pédagogiques) et s'y conforme, sans y ajouter d'interprétation personnelle, sans créer d'espace pour d'autres formes de coopération ;

— soit il s'intéresse aux innovations pédagogiques et organisationnelles et dépasse la simple conformité à la règle pour définir une politique d'établissement : lutte contre l'échec scolaire, assouplissement de la gestion du temps et décloisonnement des enseignements, coopération innovante avec les entreprises (transferts de technologie, création de FCIL, etc.).

Quant au chef de travaux, il se définit comme « un gestionnaire et un pédagogue ». Il se considère souvent comme un contremaître, ou mieux un chef d'entreprise, bien qu'il ne choisisse pas son personnel, ni ne gère réellement un budget qui lui est en grande partie « attribué ». Selon sa trajectoire, sa formation et son expérience professionnelle, il aura tendance à privilégier certaines filières, certains niveaux de formation, certains types d'organisations. Par l'organisation des locaux et le choix des équipements, il peut inciter les enseignants à une plus ou moins grande collaboration, au développement d'enseignements plus ou moins innovants (travaux sur maquette en grandeur réelle, travaux sur des équipements communs pour les différentes sections). Par la prospection auprès des entreprises, il peut influencer sur le contenu des enseignements et impulser des

fabrications interdisciplinaires (chantiers-écoles du bâtiment, réalisation de prototypes...) et commercialisables. Il peut encore inciter les enseignants à organiser des séquences éducatives en CAP et BEP et des stages dans les sections de BTS où ils ne sont pas obligatoires (15). Il imprime donc sa conception de l'enseignement dans les ateliers et les enseignements technologiques. Souvent ancien professionnel lui-même, il a souvent une conception instrumentale d'une formation tournée vers l'industrie et distante des normes et prescriptions de l'enseignement général, visant même une certaine adéquation entre contenus de formation et évolutions technologiques et organisationnelles du travail.

Les modes d'intervention de la direction qui façonnent le climat relationnel, peuvent se réduire à trois types distincts :

— un mode autoritaire où l'équipe de direction ou le proviseur lui-même fixe les prescriptions et les initiatives, prend seule les décisions et tente d'imposer la gestion du temps et de l'espace ; elle convoque les enseignants aux réunions, elle nomme des interlocuteurs privilégiés et en fait la courroie de transmission de la communication... ;

— un mode plus consensuel, quand la direction cherche à négocier : « le seul pouvoir du chef d'établissement, c'est la persuasion, la négociation... Il faut savoir quand il faut faire, quand il ne faut pas faire... », « Pour motiver une équipe, on a toujours quelques profs qui veulent tenter quelque chose. Même si on n'est pas persuadé qu'ils ont raison, il faut laisser faire, quitte à infléchir... » ;

— elle peut encore adopter une attitude de neutralité et se conformer à la règle avec conformisme. Sans bousculer les enseignants, ni les habitudes, elle attendra les injonctions du Ministère ou du Rectorat pour opérer tout changement et tentera ainsi de réduire les conflits sans pour autant agir sur les tensions et les dysfonctionnements.

Dans ce type d'organisation où les rôles des individus sont fixés *ex ante*, on observe un clivage systématique entre l'équipe de direction et l'équipe enseignante. Celle-ci considère, par principe, que l'équipe de direction impose des normes contraignantes et inutiles, casse les initiatives individuelles et joue le rôle de courroie de transmission du Rectorat. Sans qu'il s'agisse d'opposition vive ou de conflits ouverts et déclarés, les relations sont souvent formelles ou contraintes :

« L'administration nous fait confiance, nous laisse la liberté sans laquelle elle n'y arriverait pas, quel qu'un d'autoritaire serait refusé ».

Et, comme le dit un proviseur : « les enseignants se comportent comme des individus de professions libérales ». Ils donnent leurs cours, considèrent n'avoir de compte à rendre à personne, sont maîtres dans leur classes et ne songeraient pas à se mettre en scène devant d'autres spectateurs que leurs élèves, si ce n'est lors d'une inspection, ce qu'ils subissent trois ou quatre fois au cours de leur carrière. Les horaires se chevauchent, les espaces sont disjoints ou clos (la classe ou l'atelier), et ne concourent que rarement à l'échange et à la communication.

De fait, les intérêts des uns ne recouvrent pas toujours les intérêts des autres. Par exemple, les chefs d'établissements (en particulier en lycée professionnel) semblent aujourd'hui d'autant plus favorables à la création d'établissements polyvalents qu'eux-mêmes y changeront de statut et amélioreront leurs traitements. A l'inverse, les enseignants des lycées professionnels n'y gagneront aucune forme de reconnaissance institutionnelle, par contre ils y voient l'occasion d'une perte de crédibilité de leur enseignement et de leur position au sein de ces nouveaux établissements.

Si l'autonomie pédagogique est le seul espace de liberté des enseignants qui ne choisissent ni leurs classes, ni leurs horaires, ni les contenus des formations, ils apprennent à modifier l'image même de cette autonomie revendiquée dans ces expériences de travaux collectifs. Ils oscillent donc entre une lutte quasi-syndicale pour la reconnaissance de leur autonomie et le besoin de travailler en équipe pour créer une autre relation entre enseignants et entre élèves et enseignants. Ces hésitations s'inscrivent dans les mouvements contraires entre cohésion, tensions et anomie que nous avons identifiés.

Vers la cohésion

Des facteurs internes et externes favorisent la cohésion. Les premiers sont le fruit de traditions pédagogiques spécifiques à l'enseignement technique. Les seconds sont souvent le produit d'initiatives impulsées par l'institution et que les agents s'approprient selon leur pertinence vis-à-vis des conditions objectives de fonctionnement de l'établissement.

En effet, le travail en équipe, préconisé aujourd'hui par l'institution, s'il reste informel, voire sporadique, en enseignement général, est vécu comme une nécessité incontournable dans les matières techniques et professionnelles : « Le travail d'équipe, c'est une tradition et une nécessité. Dans l'enseignement technique, on se reconvertit tous les dix ans. A l'atelier, c'est aujourd'hui 80 % de travail théorique, mais on travaille en commun, on prépare les dossiers techniques qui font partie du patrimoine collectif. Toutes les spécialités professionnelles au L.P. travaillent en équipe disciplinaire (électrotechnique, mécanique...), mais on connaît peu les professeurs d'autres filières ». Ces traditions s'inscrivent donc dans un travail disciplinaire et n'excluent pas les cloisonnements entre les enseignants selon les filières et même les spécialités. Ce sont les nécessités de cet enseignement professionnel qui entraînent ces pratiques (16).

Les transferts de technologie ou les chantiers-écoles (participation à des chantiers du bâtiment qui implique tous les corps d'état présents dans l'établissement, sous la direction de l'entreprise responsable du chantier) et toutes les activités de productions industrielles (fabrication de petites séries ou de prototypes en mécanique ou en électrotechnique et électronique) sont cependant l'occasion de créer une dynamique interdisciplinaire. Ils obligent les enseignants à rompre avec leurs habitudes et leurs horaires, à repenser leur progression pédagogique en fonction d'un objectif concret, le chantier ou la fabrication à réaliser. Ces initiatives proviennent le plus souvent des relations construites avec des entreprises par les enseignants des matières professionnelles ou par le chef de travaux qui enregistre les demandes extérieures ou les sollicite. Elles favorisent une réflexion sur l'organisation de l'enseignement et l'utilisation de la DHG (dotation horaire globalisée), qui permet un assouplissement horaire et la diffusion d'autres modèles de transmission des savoirs.

Enfin, des initiatives institutionnelles comme les PAE (17), de nouvelles méthodes pédagogiques comme le GEREX (méthode d'apprentissage informatisée), ou même les stages en entreprises pour les élèves et des initiatives de l'établissement, — voyages scolaires, activités transversales techniques, heures de soutien, séances d'information, techniques de recherche d'emploi —, sont des occasions de collaborer, de dépasser les activités formelles de l'enseignement disciplinaire et de

créer une dynamique transversale qui peut retomber à l'issue de l'expérience, mais favorise la reconnaissance de cette capacité à agir ensemble au sein de l'établissement, et de dynamiser les élèves en leur donnant le sentiment d'appartenir à une communauté scolaire.

Cependant, les enseignants sortent souvent épuisés de ces expériences qui relèvent toujours du bénévolat et demandent un lourd investissement en imagination, temps et souvent lutte contre les tracasseries administratives. Ils ne cessent de le rappeler : « Nous ne ferons pas de bénévolat, tant qu'on ne nous en donnera pas les moyens, le travail d'équipe sera très limité ». Ils revendiquent ainsi des heures de concertation prévues dans l'emploi du temps et payées.

Tensions et conflits

S'il est des facteurs de cohésion, et le travail d'équipe comme les innovations pédagogiques ou éducatives n'en sont pas des moindres, il est également des facteurs de tensions et de conflits dans les établissements, les uns d'ordre institutionnel, les autres d'ordre relationnel.

Les tensions d'origine institutionnelle naissent des transformations en cours : suppression des CAP, rénovation des BEP, recentrage des contenus vers des savoirs théoriques (en BEP, en BTN, en BTS), reconversion des enseignants, suppression de certaines spécialités (électricité du bâtiment, télécommunication, brevet de technicien, etc.), création d'un second grade en L.P., rénovation des examens et contrôle en cours de formation (18). La liste est longue, les raisons d'inquiétude et de tensions sont nombreuses. Les enseignants vont jusqu'à craindre la disparition de l'enseignement professionnel, et de toutes façons d'un certain enseignement professionnel très pratique, celui qu'on donnait en CAP. Ils se sentent manipulés et ballottés par des réformes qu'ils ne maîtrisent pas et dont ils négativisent les enjeux. Toute réforme est perçue comme une dégradation de la fonction enseignante, comme une rationalisation au moindre coût de la structure pédagogique (si ce n'est la création des bacs professionnels pour ceux qui y enseignent), en cela les enseignants n'ont pas toujours tort.

Des enjeux de pouvoir, des clivages entre l'équipe administrative et les enseignants, ou entre catégories d'enseignants sont générateurs de conflits. Dans certains établissements, la direc-

tion joue sur ces clivages pour créer une dynamique concurrentielle. Elle accordera les classes et les « bons » emplois du temps en fonction de l'adhésion à ses injonctions en termes d'innovations (contrôle continu) ou de fonctionnement. La direction pourra encore renforcer les clivages en nommant des responsables par filière ou par spécialité qui pourront avoir autorité sur l'organisation du travail (en atelier) et les choix en termes d'équipements pédagogiques ou de priorités.

L'anomie comme exutoire

L'anomie sera entendue ici comme une carence d'objectifs communs, une absence de coopération entre les acteurs par manque d'interdépendance de leur rôle respectif et par manque de coordination de leurs actions (19). Elle se concrétise par l'absence de circulation de l'information, par la défiance entre les groupes et, bien sûr, par l'absence de projets communs (ou de projet d'établissement) et de réponses aux propositions d'une administration dans l'impossibilité d'imposer une politique d'établissement ou de fédérer les acteurs.

Ce sont les grands établissements qui connaissent le plus fréquemment ces formes de désorganisation. Elles peuvent se rencontrer également dans des établissements bivalents (tertiaire et industriel, technique et professionnel) ou lorsque l'administration et le corps enseignant n'ont pas les mêmes conceptions des évolutions en cours ou des priorités dans l'organisation de l'enseignement (relations école-entreprises ou développement des formations).

D'autres facteurs peuvent entraîner l'anomie, en particulier la rupture entre les injonctions de l'institution et les capacités d'adhésion des personnels. Ces situations se retrouvent dans les établissements où un corps enseignant âgé et résistant aux changements ne favorise pas la création de nouvelles sections, refuse les transformations en cours et met un frein à toute innovation. Ce sentiment est renforcé par les reconversions de spécialités imposées aux enseignants des matières professionnelles, par les suppressions de spécialités ou de sections qui n'ont pas été accompagnées de stratégie de transposition.

Enfin, un fort *turn-over* de la direction ou des enseignants, une instabilité des équipes créent des situations d'insécurité et d'incertitude qui provoquent des résistances à toute coopération et

projection dans le collectif et incitent au repli sur des sous-groupes affinitaires.

Ces formes d'anomie sont d'autant plus fréquentes que les objectifs du système et des établissements eux-mêmes sont mis en question aujourd'hui.

CONCLUSIONS

L'administration incite les établissements à s'autonomiser et à élaborer un projet, elle vise une efficacité immédiate et mesurable, contrôlée par des évaluations qui inquiètent les établissements plus qu'elle ne les dynamise, tant ils voient se profiler d'autres formes de rationalisation derrière ces prescriptions (suppression-annexion des établissements, réduction du nombre des filières ou de leurs moyens) ; à l'inverse, la culture technique, les complicités nombreuses avec le monde productif, une position dominée dans le système éducatif, la confrontation avec un public difficile et des trajectoires atypiques, tous ces traits concourent à cimenter l'identité des établissements tant que l'administration centrale par des mesures discriminantes ne casse pas ce ciment (rénovation du statut des chefs d'établissement, division du corps enseignant par la multiplication de leurs statuts et la variété de leurs charges d'enseignement).

L'effet-établissement doit être recherché non dans les injonctions administratives (projet d'établissement, innovations pédagogiques instituées et décentralisation), mais dans cette dialectique entre injonctions et distance institutionnelles, rapports à la hiérarchie et à l'environnement économique. Il peut donc se situer au carrefour d'un certain isolement institutionnel et de relations plus immédiates avec le monde du travail. Il peut encore se construire dans les dynamiques que laisse une certaine autonomie de l'action institutionnelle et ou pédagogique.

L'effet-établissement recouvre donc une réalité complexe qui se construit sur un ensemble de

facteurs structureaux, culturels et politiques peu maîtrisables : l'histoire de l'établissement et sa renommée, sa position sur le bassin de formation face aux autres établissements (dominée ou dominante), la nature du bassin d'emploi et les liens avec son offre de formation, les évolutions récentes qu'il a pu maîtriser avec la complicité du Rectorat et de la Région. Les stratégies limitées de ces différents acteurs participent du climat interne et de l'image externe des établissements. Le climat peut se mesurer à l'aune des collaborations auxquelles prédispose l'organisation de l'espace et du temps scolaire ; il résulte du fonctionnement interne fait de collaboration ou d'individualisme ; l'image comme la renommée qui se forment dans le temps auprès des familles, des entreprises et du Rectorat, favorisent ou non l'attraction de populations scolaires et induisent une dynamique interne qui permet ou non d'opérer des changements structurels. Ces deux facteurs subjectifs, le climat et l'image, influent donc sur le recrutement des élèves et la stabilisation du personnel enseignant, sur les relations extérieures et l'obtention des crédits dont vont dépendre les moyens disponibles, qui, en retour, influenceront sur l'image externe et le climat interne. C'est dans les configurations produites par les interactions entre ces facteurs qu'il faut chercher la constitution de l'autonomie de l'établissement.

Suivant le style de la direction et les stratégies qu'elle élabore, suivant l'alchimie complexe entre un style autoritaire, consensuel ou neutre et les réponses des équipes enseignantes, va s'instaurer un climat lui aussi conflictuel, consensuel ou anémique qui infléchira encore l'identité de l'établissement.

Ce segment de formation, si souvent mis en cause et qui se remet en question lui-même, construit donc sa dynamique sur les contraintes et contradictions que nous avons évoquées, et socialise les jeunes les moins reconnus par les normes de l'institution qui se fondent sur l'excellence scolaire. Il y puise son identité et y trouve paradoxalement sa force.

Catherine Agulhon
Université de Picardie

NOTES

- (1) J.-L. Derouet, « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, 1987 et « Décentralisation et droits des usagers. Dix ans de recherches en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement secondaire en France » in *Revue Savoir*, n° 3, 1991.
R. Ballion, « Approche sociologique du fonctionnement des lycées », in *Éducation et Formations*, n° 22, 1990.
L. Demailly, « Le collège, Crise, mythes et métiers », PU-Lille, 1991.
- (2) R. Ballion et alii, « Fonctionnement des lycées : étude de cas », Les dossiers *Éducation et formations*, n° 10, Avril 1991.
- (3) D. Meuret, « Les méthodes d'analyse des établissements scolaires et leur usage pour l'évaluation », in *Éducation et Formations*, n° 22, 1990.
- (4) A. Grisay, « Des indicateurs d'efficacité pour les établissements », in *Éducation et Formations*, n° 22, 1990.
- (5) C. Thélot, « L'évaluation du système éducatif », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, avril 1994.
- (6) A. Leger et M. Tripiet, « Fuir ou construire l'école populaire », Méridiens-Klincksieck, 1986.
- (7) C. Agulhon, A. Gonnin-Bolo, R. Guillaume, « Les changements dans les lycées techniques et professionnelles : dix établissements en interrogation », Rapport de recherche, INRP-DEP, 1993.
- (8) C. Agulhon, « Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans les filières techniques et professionnelles », in *Savoir*, n° 3, 1994.
- (9) C. Agulhon, « Évolutions des formations industrielles en lycée professionnel : de la politique scolaire nationale à la concurrence entre établissements. », in *Éducation et Formations*, n° 21, 1989.
- (10) L. Tanguy, « L'enseignement professionnel », PUF, 1991.
C. Agulhon, « Le rapprochement école-entreprise », *Éducation et Formations*, n° 30, 1992.
- (11) C. Dubar, « La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles », éd. A. Colin, 1991, p 111.
- (12) C. Agulhon, « Identités et morphologie sociale des agents des lycées techniques et professionnels », in Le changement dans les lycées techniques et professionnels, *Les dossiers Éducation et Formations*, n° 12, juin 1991.
- (13) C. Agulhon, op. cité.
- (14) M. Crozier et E. Friedberg, « L'acteur et le système », Éditions du Seuil, Paris, 1977.
- (15) Anciens enseignants, ces personnels sont à l'inverse des proviseurs, d'origines très contrastées : certains sont d'anciens professionnels convertis tout d'abord à l'enseignement puis à cette seconde fonction, d'autres, les plus jeunes, sont entrés directement dans l'enseignement à l'issue d'une formation technique théorique. De plus, ils peuvent provenir du bâtiment, de la mécanique ou de l'électro-technique. Ces différents repères identitaires influent sur leurs relations avec la population enseignante et la constitution d'alliances sur une base d'affinité culturelle ou professionnelle.
- (16) L. Tanguy, « L'enseignement professionnel », PUF, 1991.
- (17) Note d'information n° 89-25 (MEN), « Les Projets d'Action Éducative ».
- (18) C. Agulhon, « L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ? » Paris, Les éditions de l'Atelier, 1994.
- (19) E. Durkheim, « De la division du travail social », PUF, Quadrige, 1986, 11^e édition.
P. Besnard, « L'anomie. Ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim », PUF, 1987.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1989). — Évolutions des formations industrielles en lycée professionnel : de la politique scolaire nationale à la concurrence entre établissements, *Éducation et Formations*, n° 21, Paris.
- AGULHON C. (1990). — Du lycée professionnel à l'emploi : passivité ou stratégies, *Éducation et Formations*, n° 25.
- AGULHON C. (1992). — Le rapprochement École-Entreprise : fiction ou réalité, le cas des stages de baccalauréat professionnel, *Éducation et Formations* n° 30.
- AGULHON C. (1993). — Quelle formation pour les 20 % qui n'auront pas le bac ?, *Orientations scolaire et professionnelle*, n° 22, pp. 25-41.
- AGULHON C. (1994). — Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans les filières techniques et professionnelles, *Savoir*, n° 3.
- AGULHON C. (1994). — *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris, Les éditions de l'Atelier.
- APPEY B. (1992). — *L'établissement de formation : bureaucratie et production in Les formations en alternance*, La Documentation française, Paris.
- BALLION R. (1990). — Approche sociologique du fonctionnement des lycées, *Éducation et Formations*, n° 22.
- BAUDOUX C. (1990). — Typologie des analyses de la culture des établissements, *Revue française de pédagogie*, n° 92.
- BAYART D. (1990). — Le lycée polyvalent comme organisation, *Éducation et Formations*, n° 22.
- BERNOUX P. (1985). — *La sociologie des organisations*, Éditions du Seuil, Paris.
- BOURDONCLE R. et LOMBROSO M. (1986). — *La formation continue des enseignants du second degré*, INRP, Collection rapports de recherches, n° 8.
- BOUTINET F. (1990). — *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.
- CASPAR P. (1989). — Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique, *Formation-Emploi* n° 27-28.
- CHAPOULIE J.-M. (1979). — La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits, *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 30.

- CHAPOULIE J.-M. (1987). — **Les professeurs de l'enseignement secondaire**, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- CHARLOT M. (1984). — Une nouvelle dynamique en matière d'éducation, faire évoluer les mentalités, **Pour**, n° 94, mars-avril.
- CROS F. et BROCH M. (1987). — **Comment faire un projet d'établissement ?** Lyon, Chronique sociale.
- CROZIER M. (1964). — **Le phénomène bureaucratique**, Paris, Éditions du Seuil.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). — **L'acteur et le système**, Paris, Éditions du Seuil, Point.
- DE MAILLY L. (1991). — **Le collège Crise, mythes et métiers**, PUL, Lille.
- DEROQUET J.-L. (1987). — Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique, Paris, **Revue Française de Pédagogie**, INRP, n° 78.
- DEROQUET J.-L. (1988). — Désaccord et arrangements dans des collèges (1981-1986), **Revue Française de Pédagogie**, n° 83, avril-mai-juin.
- DEROQUET J.-L. (1989). — « L'établissement scolaire comme entreprise composite », in Justesse et Justice dans le travail, **Cahiers du centre d'Études de l'Emploi**, Paris, Boltanski L. et Thevenot L. Éditeurs, PUF.
- DUBET F. (1989) et alii. — Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges, Paris, **Revue française de Sociologie**, n° 30.
- DURU M. et MINGAT A. (1988). — Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », **Revue Française de Sociologie**, XXIX, 649-666.
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). — **Sociologie de l'école**, Armand Colin, Paris.
- GIRAUD C. (1994). — **Concepts d'une sociologie de l'action**, Paris, Éditions L'Harmattan.
- GOFFMAN E. (1987). — **Façons de parler**, Paris, Minuit.
- GONNIN-BOLO A. (1988). — Les entreprises vues par les enseignants. Éléments de représentations, **Recherche et Formation**, INRP, n° 6.
- GUILLAUME F.-R. et alii (1991). — Le changement dans les lycées techniques et professionnels, **Les Dossiers Éducation et Formations**, n° 12.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires**, Lyon, PUL.
- LEGER A (1983). — **Enseignants du secondaire**, Paris, PUF.
- LEGRAND L. (1982). — **Pour un collège démocratique**, rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française.
- MEYLAN F. (1983). — De l'École Nationale Professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique, Paris, **Formation-Emploi**, n° 4.
- OBIN J.-P. et WEBER A. (1987). — Le projet d'établissement scolaire : de l'imaginaire à la réalité, **Éducation Permanente**, n° 87, mars.
- PARSONS T. (1960). — **Structure and Process in modern societies**, New York, The Free Press of Glencoe.
- PATY D. (1981). — **Douze collèges en France**, Paris, la Documentation française.
- PROST A. (1984). — **Le projet d'établissement en France. Quel avenir et à quelles conditions ?** Les projets éducatifs d'établissements scolaires, Bruxelles, ATEEE, mars.
- SAINSAULIEU R. (1985). — **L'identité au travail**, Paris, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 2^e éd.
- TANGUY L., POLONI A., AGULHON C. (1987). — Les institutions d'enseignement technique court : genèse et évolutions, **Revue Française de Pédagogie**, n° 78.
- TANGUY L. (1991). — **L'enseignement professionnel**, Paris, PUF.
- TAPE P. (1986). — **Identités collectives et changements sociaux**, Toulouse, Editions Privat.



Télé-visions

Signification sociologique de la télévision, activité de loisir

Martine Pirirot
Pierre Charbonnel

La télévision est-elle nocive ? Ses programmes sont-ils la cause de certains comportements déviants chez les jeunes ? La culture éclatée qu'elle propose est-elle un obstacle à la structuration des connaissances ? Ces questions et quelques autres alimentent un débat quasi permanent, au mieux périodique, et qui, amalgamant souvent message et médium, occupe les colonnes des journaux, anime les discussions familiales et alimente la désespérance des enseignants.

Pourtant, toute cette agitation oublie généralement l'aspect sociologique du « phénomène télévision ». Il est permis de penser qu'au delà des contenus des programmes, et des valeurs qu'ils diffusent ou inculquent, c'est davantage « l'effet télévision », phénomène culturel de classe, qui se cumule aux autres sources d'inégalité scolaire, pour renforcer un processus socialement inégalitaire.

INTRODUCTION

Même momentanément absente des médias, la polémique autour du rapport des enfants à la télévision, n'est jamais tout à fait enterrée ; elle renaît périodiquement de ses cendres à certains moments sensibles tels que rentrée des classes, période des examens, parution de nouveaux programmes, de rapports sur l'échec scolaire, présentation d'évaluations nationales, ou bien encore compte-rendu sur le P.A.F. d'une quelconque commission spécialisée.

Tout le monde, ou à peu près, a une opinion sur le sujet, généralement tranchée et sans appel et, dans ce domaine passionnel, les avis les plus intransigeants sont souvent les moins scientifiquement fondés. Ainsi fleurissent les pamphlets, brûlots, dossiers de « news-magazines », tables

rondes, débats. La plupart du temps, la télévision y est accusée de tous les maux et on la montre tour à tour — ou simultanément — responsable de l'échec scolaire, de la violence, de la fatigue et de la surcharge pondérale des enfants... Rares sont les jugements objectivement fondés. Enseignants et parents, pour une fois unanimes ou presque, s'érigent en censeurs vertueux, oubliant leur propre appétence pour le petit écran dès qu'ils sortent de leur classe ou que les enfants sont couchés.

En revanche, fort heureusement, quelques études plus circonstanciées introduisent d'autres problématiques.

Au nombre de celles-ci, trois ouvrages parus à la fin de la décennie 80 avaient attiré notre attention et nous avaient incités à enrichir le dossier d'un éclairage sociologique :

- « Le ras-le-bol des bébés-zappeurs » (1),
- « Violence à la télé : l'enfant fasciné » (2),
- « Laissez-les regarder la télé » (3).

Pensant, quant à nous, que la consommation télévisuelle n'est pas monolithique, qu'elle est une activité de loisir parmi d'autres, aux formes diverses et variées, nous nous proposons d'étudier quelle place elle occupe chez des enfants de groupes sociaux différents.

SITUATION DU PROBLÈME

Dire que la télévision a mauvaise presse dès qu'on l'associe à l'enfance revient à énoncer un truisme.

Ce sont les pédagogues qui, les premiers, lui ont, dès l'origine, déclaré une guerre aussi violente qu'injustifiée d'ailleurs, puisque le petit écran qu'on rendait déjà responsable du désintérêt pour la lecture ne concernait qu'un nombre réduit et somme toute... choisi de foyers (4). Sans même entrer dans des considérations psychologiques de rapport à l'image, le corps enseignant a pu voir là une « concurrence » aussi déloyale qu'inacceptable.

Par la suite, la lutte s'est déplacée vers des terrains peut-être plus objectifs tels que ceux du manque de sommeil, du contenu des émissions, et plus récemment de la non différenciation et de la non structuration des informations reçues.

Si bien que, confondant message et média — et rejoignant Mac Luhan sans toujours le savoir (5) — les enseignants ont, malgré les efforts d'auteurs tels que Judith Lazar, François Porcher, Maguy Chailley, Michel Tardy ou Jean-Paul Satre (6), massivement ignoré la télévision dans leur enseignement. Ils ont de plus, pensons-nous, joué un rôle primordial dans l'attitude des autres adultes dans ce domaine, et en particulier des parents.

En rupture avec la majorité des positions concernant les effets — supposés ou réels — de la télévision sur le comportement des enfants, François Mariet lance, en 1989, ce titre provocateur : « Laissez-les regarder la télé » (7). Et de fait, son argumentation bouscule pas mal d'idées reçues.

D'abord selon cet auteur, il semblerait que les enfants soient des consommateurs plus avertis

qu'on ne le pense généralement, qu'il s'agisse d'ailleurs de biens matériels ou d'images cathodiques. En témoigne l'attention toute particulière des publicitaires à leur égard, et qui tendrait à démontrer que l'enfance est une cible suffisamment difficile à atteindre, pour qu'on lui consacre beaucoup d'argent et d'imagination. Ceci relativiserait déjà l'importance du contenu des émissions télévisées.

Mais il convient en outre, et toujours selon François Mariet de ne pas considérer la consommation télévisuelle enfantine de façon globale. Il met en évidence trois modes d'audience fondamentalement différents et qu'il faut brièvement rappeler, ne serait-ce que pour définir des concepts que nous utiliserons fréquemment par la suite.

1°) la « **télé-passion** » ne concerne que quelques rares émissions et est caractérisée par une attitude attentive et exclusive. Non seulement elle n'admet aucune autre occupation simultanée, mais elle suspend irrémédiablement celles qui seraient en cours (en fait, les diverses occupations s'organisent plutôt en fonction de l'heure des émissions concernées).

2°) la « **télé-tapisserie** », comme son nom l'indique, fait partie de l'environnement mobilier et ne requiert aucune attention particulière sauf, éventuellement, en de rares moments signalés par des codes tels « jingle », ou silence significatif. Non seulement ce mode d'audience n'exclut pas d'autres occupations, mais il ne fait que les accompagner, comme le faisait la radio pour la génération précédente.

3°) la « **télé-bouche trou** », enfin, se regarde faute de mieux. À la différence de la « télé-tapisserie », elle révèle l'absence de toute autre occupation ; l'attention qui lui est portée est plus lâche que celle accordée à la « télé-passion », et autorise par exemple les expéditions vers les toilettes, le téléphone ou le réfrigérateur...

La télévision apparaît donc comme une pratique complétant d'autres activités ou s'y substituant.

C'est essentiellement pour cela que nous avons été incités à placer le sujet sur le terrain sociologique.

Car, faut-il penser, avec Maguy Chailley (8) que « tous les enfants d'une même classe ont à peu près les mêmes références culturelles [et que] la télévision est donc un facteur de socialisation »,

ou bien considérer qu'il y a d'ores et déjà inégalité sociale devant le petit écran ?

Par ailleurs, le prodigieux développement technologique actuel va multiplier les chaînes et les canaux. Doit-on s'en réjouir avec François Marriet, misant en cela sur une auto-éducation médiatique des enfants, ou redouter la différenciation culturelle de classe qui pourrait en résulter ?

Certes, notre contact quotidien avec des enfants de milieux très variés nous permet d'observer l'identité de certains comportements et l'implicite de conversations par ailleurs souvent hermétiques pour qui n'en possède pas les codes. Mais il n'y a pas pour autant homogénéité de la culture, et la réussite scolaire — et donc l'échec — se mesurent toujours à l'aune des valeurs traditionnelles de l'école ; or ces valeurs excluent précisément la dimension télévisuelle et privilégient en revanche d'autres modes d'acculturation et d'intégration sociale extra-scolaires.

Dès lors, trois questions émergent :

— Tous les enfants regardent-ils systématiquement et « passionnément » le même corpus d'émissions quel que soit leur milieu social ?

— La consommation de « télé-tapisserie » subit-elle l'influence des variables sociologiques traditionnelles : âge, sexe, lieu d'habitation et bien sûr stratification sociale et culturelle ?

— Existe-t-il une corrélation entre la « télé-bouche trou » et d'autres « activités » ?

Nous entendons par activités les pratiques de loisir sportives ou culturelles qui se déroulent dans un cadre institutionnel et qui supposent une démarche volontaire.

En fait, notre hypothèse forte est que c'est la télé qui bouche les trous pour les enfants des milieux les plus populaires, à qui ces activités sont interdites pour des raisons économiques ou d'autocensure culturelle, et que c'est à ce niveau que se différencie le regard télévisuel.

CADRE DE LA RECHERCHE

Constitution de l'échantillon

Nous avons mené une enquête dans 17 écoles publiques de la grande banlieue parisienne, auprès d'élèves en fin de cycle des approfondissements (CM2), niveau choisi dans la mesure où,

à cet âge, les enfants sont relativement autonomes dans la gestion de leur temps extra-scolaire et capables de renseigner un questionnaire. Nous avons pu ainsi, grâce à la collaboration des enseignants, constituer un échantillon de 367 enfants de milieux sociaux différenciés et dont les dires ont pu être vérifiés du moins pour les données objectives, prises comme variables indépendantes.

Compte tenu des caractéristiques géographiques de notre terrain d'enquête, il nous a fallu considérer une différenciation secondaire, celle du type de résidence et d'habitat. Plus de la moitié des enfants de notre échantillon (57,8 %) vivent dans un habitat de type urbain et un peu moins de la moitié (42,8 %) dans un habitat de type « néo-rural ».

Ceci est important dans la mesure où les « villages » offrent certes moins de possibilités de loisirs que les villes, mais regroupent une population plus favorisée, puisque celle-ci, en très grande majorité, a fait le choix de la propriété individuelle.

L'exploitation des données devait permettre de mettre en relation modes de consommation télévisuelle et pratique d'activités de loisir des enfants de chacun des groupes socioculturels considérés.

Afin de pouvoir effectuer des comparaisons intergroupes valides, en évitant autant que faire se peut la dispersion des informations, nous avons été amenés à construire ces groupes en référence à la profession paternelle, à partir de la classification INSEE des P.C.S, en associant celles d'entre elles qui ont une situation économique et des pratiques culturelles proches.

Le groupe 1 est constitué de 124 enfants dont les pères exercent la profession d'ouvriers spécialisés, de manœuvres ou de personnel de service aux particuliers...

Le groupe 2 compte 86 enfants d'ouvriers qualifiés, d'employés de bureau, de fonctionnaires de cadre C, d'employés de commerce ou de service aux collectivités...

Le groupe 3 réunit 94 enfants dont les pères exercent des professions intermédiaires, fonctionnaires de cadre B, agents de maîtrise, instituteurs, infirmiers, techniciens...

Le groupe 4 rassemble les enfants des professions intellectuelles et libérales et ceux des chefs d'entreprises.

Les variables âge et sexe, initialement pointées, n'ont pas été retenues dans cet article, car il s'est avéré qu'elles n'induisaient pas de différences significatives.

Variables mises en relation

En ce qui concerne les variables considérées, modes de consommation télévisuelle et activités de loisirs pratiquées, il nous a fallu construire des indicateurs qui, dégagés du subjectif et de l'impressif, permettent la quantification.

Activités de loisir

Nous n'avons souhaité retenir que les activités culturelles ou sportives pratiquées de façon régulière et organisée, hors temps scolaire, c'est-à-dire qui exigent des familles une implication volontaire (choix de l'activité, inscription, accompagnement, éventuellement financement).

Le nombre de ces pratiques de loisir s'échelonnant de rien à plus de 2, nous avons établi une échelle à 4 degrés.

Modes de consommation audiovisuelle

« Télé-passion »

Elle regroupe les émissions que regardent tous les enfants ou presque, objet des discussions dans les cours de récréation, qu'ils se font enregistrer ou à défaut raconter s'ils ont manqué un épisode.

Afin de cerner le corpus commun, nous avons demandé aux enfants de citer les émissions qu'ils « préféreraient regarder ». Le dépouillement s'est révélé complexe, car nous avons dû, avec surprise, recenser pas moins de 171 titres... dont certains n'étaient que des séquences extraites d'émissions au titre générique plus connu. (Ainsi fallait-il savoir que « Mes tendres années » ou « Dragon ball » sont diffusés au cours de « Dorothea », tandis que « Boulie » et « Marie Casse-cou » le sont pendant « Éric et Compagnie »...).

Cette savante alchimie, connue des seuls initiés, nous a d'abord posé quelques problèmes pour établir nos indicateurs, et nous avons dû avoir recours à des complices enfantins d'ailleurs ravis d'apporter leur collaboration.

Parmi les sept émissions les plus fréquemment citées (9), seules trois ont été retenues comme

indicateur du taux de consommation de télé-pas-sion, car elles figuraient, toutes variables confon-dues, et à quelque place hiérarchique que ce soit dans les préférences affichées, citées par plus de 30 % des enfants.

« Télé-tapisserie »

À défaut de pouvoir enregistrer, de façon quantitativement irréfutable, le temps durant lequel le téléviseur est allumé quelles que soient les occupations menées parallèlement, nous avons établi une liste des créneaux horaires quotidiens pendant lesquels les enfants sont en principe occupés à des activités incontournables, biologiques ou sociales, nonobstant par ailleurs les rythmes et modes de vie particuliers (repas, devoirs, soins corporels, etc.). Nous avons donc demandé si, pendant ces moments là, le téléviseur était allumé et avons pu, en comptabilisant le nombre de ces créneaux, estimer la durée pendant laquelle le spectacle télévisuel doublait d'autres activités.

Cette estimation a d'ailleurs été corroborée par la place physique occupée par le ou les téléviseurs dans l'habitation (cuisine, salle de séjour, chambre personnelle de l'enfant...).

« Télé-bouche trou »

Nous avons construit là aussi, pour quantifier ce mode de consommation, celle qui n'existe qu'à défaut d'autre chose, une échelle à 4 degrés, hiérarchisés en fonction du nombre d'émissions, réparties à la fois dans l'espace quotidien et hebdomadaire, que les enfants ont déclaré regarder. Nous avons estimé que le degré nul de « télé-bouche trou » se confondait avec ce que nous avons considéré « télé-passion ».

Le corpus d'émissions prises en compte par nous comme participant de ce mode de consommation peut d'autant plus être qualifié de « bouche trou », qu'il regroupe des citations fort dispersées et ne témoignant d'aucun consensus (10).

ANALYSE DES RÉSULTATS

Enfance société loisirs

Le résultat global, en fonction du codage et des critères retenus, s'établit de la façon suivante :

Activités de loisir

Aucune activité de loisir (Code 0)	106	28,9 %
Une seule activité de loisir (Code 1)	134	36,5 %
Deux activités de loisir (Code 2)	88	24,0 %
Plus de deux activités de loisir (Code 3)	39	10,6 %
	367	100,00 %

Évidemment, il convient de distribuer ces résultats en fonction des caractéristiques sociologiques des enfants de notre échantillon. Si les variables sexe et âge ne permettent pas de pointer des différences significatives, il n'en va pas de même pour les groupes sociaux que nous avons déterminés.

Il existe bien une différence très significative dans le nombre d'activités pratiquées selon les divers groupes sociaux ($\chi^2 = 98,81$ pour 9 ddl) : la moitié des enfants d'ouvriers n'en déclare aucune, tandis que moins de 2 % en pratiquent un maximum ; ces proportions passent respectivement à 8 % et 27 % pour les plus favorisés.

Distribution du nombre d'activités en fonction des groupes sociaux

	Activité 0	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Total
Groupe 1	63 51 %	46 37,1 %	13 10,5 %	2 1,6 %	124
Groupe 2	22 25,6 %	44 51,2 %	17 19,7 %	3 3,5 %	86
Groupe 3	16 17 %	27 28,7 %	34 36,2 %	17 18,1 %	94
Groupe 4	5 7,9 %	17 27 %	24 38,1 %	17 27 %	63
Totaux	106 28,9 %	134 36,5 %	88 24 %	39 10,6 %	367

Afin d'éliminer la variable offre, nous nous étions assurés, par une enquête préalable, que, dans une proximité acceptable compte tenu de l'âge de notre public, l'ensemble des enfants de notre échantillon pouvait avoir accès à des activités de loisir structurées par des clubs ou des associations sportives ou culturelles.

L'explication économique, qui est la plus fréquemment invoquée pour expliquer l'inégalité d'accès aux divers biens de consommation, semble être insuffisante dans le cas présent. En effet, les options résolument « sociales » de la petite ville où réside la grande majorité du groupe 1 (plus des 2/3), permettent une fréquentation des clubs et associations à infrastructure municipale à des conditions très peu onéreuses, voire gratuitement.

Enfin, il est également impossible de retenir l'explication géographique. Il existe bien une différence du taux de pratique entre urbains et néo-

ruraux, mais elle joue en faveur de ces derniers (ils sont 15 % à avoir un taux d'activités maximum contre 7 % pour les habitants de la ville), alors même qu'ils doivent effectuer des déplacements plus importants pour trouver ce que les autres ont pratiquement à leur porte.

Il semblerait donc bien que nous soyons devant un phénomène d'autocensure, la nature de ces activités, ainsi que la façon de les pratiquer, n'entrant probablement pas dans l'habitus des classes les plus populaires.

Enfance société télévision

Si on peut ainsi parler de loisirs de classe pour la plupart des activités pratiquées de façon régulière par des enfants de 11 ans en dehors du temps scolaire, qu'en est-il de la télévision dont on sait, en revanche, qu'elle a pénétré de façon à peu près identique l'ensemble des foyers ?

Encore une fois, nous avons voulu dépasser les moyennes par tranches d'âges, statistiques globalisantes, dont la finalité est de mesurer l'évolution nationale du phénomène télévisuel.

C'est donc en fonction des modes de consommation définis plus haut, que nous avons interrogé notre échantillon, et que nous avons confronté les résultats obtenus à sa composition sociale.

« Télé-passion »

Nous ne citerons qu'à titre anecdotique, puisque nous ne nous sommes pas attachés ici au contenu, les 7 émissions qui émergent de l'ensemble des citations :

1.* « Mac Gyver » regardée par 49,8 % de notre échantillon (indice Médiamétrie : 13,9).

2. « Madame est servie » regardée par 46,6 % de notre échantillon (indice Médiamétrie : 8,7).

3. « Dorothée » regardée par 33,24 % de notre échantillon (Indice Médiamétrie : 6,5).

4. « Arnold et Willy » regardée par 23,9 %.

5. « Dessinez c'est gagné » regardée par 22 %.

6. « Happy days » regardée par 20,7 %.

7. « Youpi l'école est finie » regardée par 20,16 %.

Pour les trois premières, nous avons croisé le nombre de réponses obtenues avec les quatre groupes sociaux que nous avons définis.

Taux de « télé-passion » en fonction des groupes sociaux

Émission Catégorie	Mc Gyver	Madame est servie	Dorothée	Total des citations
Groupe 1 % des citations par % du groupe	62 38,3 % 50 %	60 37 % 48,4 %	40 24,7 % 32,25 %	164,31
Groupe 2 % des citations par % du groupe	45 40,6 % 52,3 %	39 35,1 % 45,3 %	27 24,3 % 32,23 %	113,31
Groupe 3 % des citations par % du groupe	47 38,2 % 50 %	43 35 % 45,7 %	33 26,8 % 31,4 %	125,30
Groupe 4 % des citations par % du groupe	29 36,25 % 46 %	29 36,25 % 46 %	22 27,5 % 34,9 %	80

Aucune différence ne peut être relevée, pour le nombre de citations concernant ces trois émissions, entre les quatre groupes sociaux ($\chi^2 = 0,65$ pour 6 ddl, ce qui, même à des seuils élevés, ne permet pas de rejeter l'hypothèse de différence nulle).

Rapportées à l'importance numérique de chacun des groupes, les réponses révèlent la même homogénéité ($\chi^2 = 0,78$).

On peut donc affirmer, avec un minimum de risque d'erreur, que, quelque soit leur appartenance sociale, une majorité de ces enfants de 11 ans regardent avec la même régularité les mêmes émissions. La « télé-passion » ne serait par conséquent pas socialement discriminatoire.

« Télé-tapisserie »

Nos indicateurs révèlent que le taux de ce type de consommation télévisuelle se répartit grossièrement en trois tiers. Dans 35 % des cas, la « télé » ne se superpose pas à d'autres activités domestiques, scolaires ou de délasserment. Néanmoins, la globalisation des deux autres situations observées montre que cette pratique de « télé-tapisserie » existe, bien qu'à des degrés divers, dans 65 % des foyers (34,5 % pour le degré 1 et 30,3 % pour le degré maximum).

Référés aux groupes sociaux de notre échantillon, ces taux de « télé-tapisserie » se répartissent ainsi :

Taux de « télé-tapisserie » en fonction des groupes sociaux

TV-tapisserie Groupes	Taux 0	Taux 1	Taux 2	Totaux
Groupe 1	16 12,9 %	41 33,1 %	67 54 %	124
Groupe 2	27 31,4 %	37 43 %	22 25,6 %	86
Groupe 3	49 52,1 %	34 36,2 %	11 11,7 %	94
Groupe 4	37 58,7 %	15 23,8 %	11 17,5 %	63

Ce tableau fait apparaître des différences très significatives entre les différents groupes ($\chi^2 = 77,42$ pour 6 ddl). Le cas dans lequel la télé n'est pas systématiquement présente à tous les moments de la journée se rencontre dans près de 60 % des foyers les plus favorisés, et décroît régulièrement pour ne plus exister que dans 13 % des familles les plus populaires (plus de 4 fois moins). En revanche, le taux maximum de cette présence suit pratiquement une progression symétrique inverse.

L'environnement télévisuel constant dit « télé-tapisserie » serait donc bien un phénomène social

sur les causes et les conséquences duquel il conviendrait par ailleurs de s'interroger.

« Télé bouche-trou »

Le degré 0 de ce mode de consommation n'apparaît que dans 15,8 % des cas, alors que le degré maximum atteint 31,6 %, presque à égalité avec le degré 1 (36,7 %). En revanche, le degré 2 présente un creux insolite (16,9 %), probablement dû à la graduation de notre échelle. Néanmoins des différences existent, et importantes, qu'il nous faut, une fois de plus, croiser avec la variable groupe social.

Taux de « télé-bouche trou » en fonction des groupes sociaux

TV B.T. Groupes	Degré 0	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Totaux
Groupe 1	15 12,1 %	38 30,7 %	18 14,5 %	53 42,7 %	124
Groupe 2	7 8,1 %	36 41,9 %	16 18,6 %	27 31,4 %	86
Groupe 3	15 16 %	35 37,2 %	17 18,1 %	27 28,7 %	94
Groupe 4	21 33,3 %	22 34,9 %	11 17,5 %	9 14,3 %	63

La lecture de ce tableau fait apparaître des résultats à peu près comparables à ceux qui concernent la consommation de « télé-tapisserie ». Le groupe 2 occupe ici une place un peu inattendue, mais il reste évident qu'il existe des diffé-

rences très significatives entre catégories sociales ($\chi^2 = 30,15$ pour 9 ddl). C'est bien dans les milieux populaires qu'on rencontre le plus fort taux de « télé-bouche trou », c'est-à-dire celle qu'on regarde faute de mieux.

Société loisirs télévision

Ainsi, les groupes les plus socialement défavorisés présentent à la fois le plus faible taux d'activités de loisirs organisées, et le taux le plus élevé de consommation de télé « bouche trou ». La corrélation entre ces deux caractéristiques semble évidente ; nous avons voulu la vérifier statistiquement pour chacun des quatre groupes de notre échantillon.

Cette corrélation apparaît très significative pour les groupes 1, 2 et 3 (r de Bravais et Pearson respectivement égal à 0,29, 0,55 et 0,40). En revanche, elle ne peut être établie pour le groupe 2 qui présente à la fois un fort taux de « télé-bouche trou » et un taux d'activités relativement important.

Globalement, on peut dire que la « télé-bouche trou », qui comble effectivement un manque, semble être une télévision de « classe » dans la mesure où elle se rencontre majoritairement dans les milieux les plus populaires, c'est-à-dire ceux qui bénéficient le moins d'autres activités de loisir.

Quant à l'exception constatée pour le groupe 2, elle s'explique probablement par son hétérogénéité qui résulte de disparités à la fois professionnelles, économiques et culturelles. Il pourrait s'agir d'une catégorie « éponge » ou « attrape tout » qui nous suggérera quelques réflexions ultérieures.

CONCLUSION

Une fois émises les réserves d'usage relatives à la généralisation des observations faites sur cet échantillon, qui n'a certes pas la prétention d'être représentatif, et à la validité de nos indicateurs, il nous semble cependant possible d'avancer quelques remarques en forme de conclusion.

S'il semble bien exister un mode d'audience commun à tous les enfants, du moins de cet âge, qualifié par François Mariet de « télé-passion », et qui peut être un facteur social d'unification culturelle comme le pense Marguerite Chailley (11), puisqu'il est partagé par tous, on ne peut néanmoins affirmer que tous les enfants ont, abstraction faite des contenus, un même regard uniforme sur la télévision.

En effet, si ni le sexe ni l'âge ne semblent avoir d'influence déterminante, à tel point que ces variables ont pu être éliminées de l'analyse, il n'en va pas de même de la filiation socioculturelle.

Si nous pensions bien que le phénomène de « télé-tapisserie » existait dans tous les milieux, nous faisons l'hypothèse, à partir de simples observations, d'une légère surconsommation chez les catégories sociales les moins favorisées. Nous avons en fait sous-estimé l'importance de cette différence.

Il apparaît nettement que les catégories les plus favorisées sont les plus attentives à exclure la télévision en tant qu'accompagnement de la vie familiale et en particulier des moments traditionnellement réservés à la convivialité et à la communication. On peut penser, en effet, que la communication entre les membres de la communauté familiale est d'autant plus aisée que le taux de « télé-tapisserie » est faible, tant il est vrai que tout fond sonore — et celui de la télévision en particulier qui se double, au moins de temps en temps d'une attention visuelle — est peu propice aux échanges verbaux.

Qu'en conclure pour les autres groupes ? Que la communication entre parents et enfants ou dans la fratrie y est réduite, ou bien, qu'a contrario, ce discours tiers diffusé en quasi permanence sert de référent discursif, voire permet des échanges de vues au delà du registre quotidien ?

En ce qui concerne la fonction « bouche trou » que nous attribuons à une certaine forme d'audience, substitut, pour certains enfants, à des activités de loisirs plus enrichissantes qu'ils ne pratiqueraient pas, elle n'apparaît très significative que pour une catégorie d'enfants, ceux du groupe 1 de notre enquête.

En effet si le rapport inverse entre le taux d'activités pratiquées par les enfants et le taux de « télé-bouche trou » est assez net pour les catégories extrêmes, les enfants dont les parents sont majoritairement employés témoignent d'une certaine particularité. Ils présentent à la fois un taux de cette consommation assez élevé et un premier degré d'activités important. Les enfants de ce groupe sont d'ailleurs presque 75 % à avoir au moins une activité extra-scolaire, ce qui les distingue peu de ceux de la catégorie immédiatement supérieure. Par ailleurs, il n'y a pas pour eux de corrélation positive entre taux d'activités et consommation de « télé bouche trou ».

On pourrait donc aller jusqu'à penser que ces enfants constituent l'archétype d'une sorte de « marais » culturel, perméable à toutes les influences, reflétant peut-être en cela les modes de vie qui s'imposent à leurs parents. Héritant de ces derniers les « modèles » de culture « moyenne » que véhicule un certain type de media, ils n'en sont pas moins de forts consommateurs d'une télévision qu'ils ne choisissent pas vraiment. De là à avancer qu'ils sont la cible préférentielle des programmeurs et publicistes, il y a un pas que nous ne franchirons pas dans le cadre de ce travail. Néanmoins, l'univers idéologico-culturel des enfants de cette catégorie sociale, dans ses rapports à la télévision, mériterait d'être analysé et étudié plus profondément.

En tout état de cause, on peut déduire de l'ensemble de nos investigations que le spectacle télévisuel assimilé à une pratique de loisir, semble bien être actuellement un facteur de discrimination culturelle ; car, en dépit d'un mince corpus de références communes à tous, et toute abstraction faite du contenu même des émissions, la façon de regarder différencie davantage que ce que l'on regarde.

Venant soit en succédané d'autres activités, soit à la place d'échanges familiaux, soit encore des deux à la fois, nous ne craignons pas d'affirmer que la télévision contribue à marginaliser culturellement les enfants les plus socialement défavorisés.

Car les catégories à profil culturel positif (au regard d'une norme qui pourrait être encore une fois celle des valeurs scolaires traditionnelles), proposent à leurs enfants des activités qui ont pour conséquences cumulatives :

- de contribuer à un équilibre physique et mental,
- d'apporter une culture normative,

- d'aider précisément à structurer les connaissances « éclatées » déversées par la télévision, et par conséquent à en tirer le meilleur parti.

Il est clair que ce même effet cumulatif joue en négatif pour les moins favorisés.

Si bien que les effets supposés et si souvent dénoncés de la télévision sur les résultats scolaires ne sont en fait qu'un artefact ; car ce sont ceux qui sont déjà les plus proches des normes scolaires qui regardent le moins la télévision, qui dans le même temps sont les plus armés pour en tirer le meilleur parti lorsqu'ils la regardent, et pratiquent des activités de loisirs valorisantes. À l'inverse, ce sont les enfants les plus éloignés des valeurs culturelles de l'école qui passent, faute de mieux, le plus de temps en compagnie du téléviseur.

S'il est donc facile d'établir, comme certains l'ont fait, une corrélation un peu simpliste entre audience télévisuelle et résultats scolaires, il nous semble hasardeux d'énoncer pour autant un rapport de causalité primaire. Car, une fois plus, le mode de regard est sans doute plus lourd de conséquence que la chose regardée.

Enfin, nous voudrions ajouter, mais faut-il le préciser, que tous ces constats n'impliquent de notre part ni jugement de valeur, ni — et peut-être même surtout — fatalisme social et pédagogique.

Car la responsabilité consisterait précisément à analyser lucidement les problèmes dans toutes leurs dimensions, sans ethnocentrisme culturel ni démagogie, afin de chercher les solutions les plus appropriées, qu'il s'agisse de pédagogie ou de politique culturelle, ces deux mots étant pris dans leur acception la plus étendue.

Martine Piriou
Pierre Charbonnel

NOTES

(1) Royal Ségolène, *Le ras-le-bol des bébés zappeurs*, Paris, Laffont, 1969.

(2) Lurçat Liliane, *Violence à la télé : l'enfant fasciné*, Paris, Syros, 1989.

(3) Mariet François, *Laissez-les regarder la télé*, Paris, Calmann-Lévy, 1989.

(4) *Ce procès n'est pas sans rappeler celui fait à « la méthode globale »*, pratiquement jamais employée mais néanmoins vilipendée comme génératrice de mauvais lecteurs...

(5) Mac Luhan Marshall, *Pour comprendre les media*, Paris, Mame Seuil, 1969.

(6) Voir bibliographie.

- (7) Mariet François, **Laissez-les regarder la télé**, Paris, Calmann-Lévy, 1989.
- (8) Chailley Maguy, **École et Télévision, ennemies ou alliées**, in J.D.I.
- (9) Taux d'audience d'ailleurs confirmés par Médiamétrie pour un public plus étendu (+ 15 ans).
- (10) **Remarques** : Limites méthodologiques. Nous sommes conscients du caractère arbitraire de certains de nos codages mais :
- d'une part l'absence de norme de référence,
 - d'autre part la complexité de l'analyse,
 - enfin notre souci de travailler sur des données mesurables et comparables, nous ont conduits à ces choix que nous assumons.
- (11) Opus cité.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1979). — **La distinction. Critique sociale du jugement**, Paris, Editions de Minuit.
- CHAILLEY M. (1986). — **Le petit écran et l'école**, Paris, Colin.
- JACQUINOT G. (1985). — **L'école devant les écrans**, Paris, ESF.
- LAZAR J. (1985). — **Ecole, communication, télévision**, Paris, PUF.
- LURÇAT L. (1989). — **Violence à la télé, l'enfant fasciné**, Paris, Syros.
- MARIET F. (1989). — **Laissez les regarder la télé**, Paris, Calmann Lévy.
- PORCHER L. (1974). — **L'école parallèle**, Paris, Larousse.
- ROYAL S. (1989). — **Le ras-le-bol des bébés zappeurs**, Paris, Laffont.
- SATRE J.-P., SULTAN J. (1981). — **La télévision à la porte de l'école**, Paris, La Documentation Française.
- Pratiques culturelles des Français** (1990). — Paris, La Documentation Française.

Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession

André Robert
Jean-Jacques Mornettas

Le présent article prend appui sur une enquête par questionnaire menée auprès des personnels enseignants de 50 lycées et collèges français. Il constitue, pour le début des années 90 (marquées par des transformations importantes du système éducatif et liées, sur le plan syndical, à la scission intervenue dans la FEN), une contribution à la connaissance scientifique du corps des professeurs du second degré, entreprise de longue date à travers plusieurs études. Les principaux objets en sont, sur la base d'une problématique de la professionnalisation et d'une interrogation du sentiment d'appartenance privilégié, les rapports entretenus par les professeurs avec le syndicalisme d'une part, et l'image professionnelle d'autre part. Ménageant une entrée dans l'univers idéologique des professeurs, mais avec les limites propres à la méthode du questionnaire, ce travail est destiné à être prolongé par exemple sous forme d'entretiens approfondis, en prenant en compte les différences catégorielles encore très prégnantes malgré les dispositifs d'unification du corps professoral, et les différences collèges/lycées.

En 1927, Albert Thibaudet écrivait dans **La République des professeurs** que « L'affaire Dreyfus a posé le professeur en rival, ou en concurrent, de l'avocat » (1), signifiant par là que la fonction professorale avait alors acquis, en termes de pouvoir et de statut dans la société, une position de quasi-bourgeoisie, symbolisée un peu plus tard par l'arrivée à la tête du gouvernement de E. Herriot puis de P. Painlevé, tous deux professeurs éminents, à l'occasion de la victoire du Cartel des Gauches (2). Mais il est vrai qu'à l'époque, le corps enseignant secondaire ne comptait qu'environ 10 000 professeurs (3), évoluant peu dans son recrutement annuel, composé pour moitié d'agrégés, très faiblement organisé sur un plan corporatif (à la différence des instituteurs (4)), et

connaissant alors d'une certaine manière son « âge d'or ». Cette configuration ne fut de fait que passagère.

En effet, même si, ces dernières années, particulièrement au cours de la première législature de gauche de la Cinquième République, les enseignants (instituteurs y compris) ont composé une partie importante des élus à l'Assemblée (34 % des députés ; un député socialiste sur deux), la signification politique et sociale du phénomène a sensiblement changé, l'idée d'une nouvelle République des professeurs n'ayant pas eu de fortune, à la mesure — entre autres — de leur peu de participation, en tant que corps professionnel proprement dit, à l'exercice du pouvoir effectif, et de l'entrée déjà ancienne du professorat dans une

phase qui a pu être qualifiée de phase de déprofessionnalisation (5).

En recourant au concept de déprofessionnalisation, et à son envers positif « la professionnalisation », nous nous inscrivons dans une perspective sociologique où le débat théorique est foisonnant et loin d'être clos (6). Sans avoir à reproduire ici les éléments de ce débat puisque nous rapportons essentiellement les résultats d'une enquête empirique, nous manifestons notre sensibilité à la manière dont, au cours d'un processus historique, un groupe occupationnel cherche à obtenir un monopole légal d'exercice auprès de l'État et à faire reconnaître sa légitimité auprès de la société tout entière (ce qui implique une connaissance de son idéologie et ce qui exclut à son égard une attitude non-critique de conformité à ses catégories naturelles de pensée, comme c'est le cas dans certaine conception fonctionnaliste des « professions établies »). Cette démarche exige parallèlement d'être attentif à la manière dont ce groupe trouve des conditions objectives, favorables ou défavorables selon le moment, à son entreprise (7).

A la rentrée 1991, 351 800 personnes exercent la fonction de professeurs du second degré (57,5 % type lycée, 18,7 % type collège, 15 % type lycée professionnel, 8,9 % non-titulaires) (8).

Dans les trois dernières décennies, une série d'enquêtes et de travaux scientifiques ont permis de mieux cerner l'évolution du corps professoral — sur la longue aussi bien que sur la courte et moyenne durée — dans un contexte éducatif, politique et social lui-même en profonde mutation : P. Gerbod (1965, 1966, 1968), G. Vincent (1966, 1967), A. Prost (1968, 1980), V. Isambert-Jamati (1970, 1976, 1985), D. Julia (1981), A. Léger (1981, 1983), J.-M. Chapoulié (1973, 1974, 1987, 1992), A. Novoa (1987), M. Huberman (1989), Isambert-Jamati et L. Tanguy (1991), Y. Dutercq (1993), M. Hirschhorn (1993).

Le premier objectif de l'enquête que nous avons pour notre part menée en 1992 auprès de professeurs de lycées et collèges du territoire métropolitain était, sur un plan très général, de contribuer à une connaissance scientifique de cette catégorie d'enseignants en établissant un état de leurs représentations sur un certain nombre de points nodaux. Dans la ligne de nos recherches antérieures (Robert, 1989, 1991, 1993), la problématique de l'enquête s'est focalisée autour de deux axes :

— d'une part, l'image que les professeurs construisent de leur propre profession, ce terme étant *prioritairement entendu* — dans l'esprit du sociologue — en référence à la compréhension sociologique particulière du concept qui retient une série de critères concernant le niveau et la durée des études accomplies, la nature des recrutements et des formations afférentes, le type de compétence professionnelle spécifique, le degré d'autonomie relative reconnue par les autorités de l'État dans l'exercice de cette compétence (9), mais n'excluant évidemment pas — dans la réceptivité des enquêtés — le sens français commun, peu éloigné de l'acception « métier » ;

— d'autre part, qu'ils y adhèrent ou non, les rapports que les enseignants de second degré entretiennent avec le syndicalisme, cet aspect n'étant pas sans lien avec le précédent dans la mesure où l'activité syndicale a historiquement joué un rôle important, sinon décisif, dans l'obtention par l'ensemble du corps professionnel d'une certaine autonomie vis-à-vis de l'État, ce que recouvre la notion de processus de professionnalisation (10).

A travers notre questionnaire, c'est, globalement, en termes de sentiment d'appartenance que les problèmes ont été posés : de quels types de motivations l'adhésion à un syndicat, ou son refus, relève-t-elle dans le milieu des professeurs du second degré ? Compte tenu du rôle joué par le syndicalisme dans le processus de professionnalisation, l'appartenance syndicale accroît-elle le sentiment de l'intégration au « corps » enseignant et produit-elle, sous plusieurs aspects, une différence spécifique avec les formes de conscience qui caractérisent les enseignants non-syndiqués ? Relativement à la construction de l'image professionnelle, les interrogations formulées portent sur le degré de satisfaction procuré par le métier, le degré d'aspiration à une mobilité interne ou externe, la représentation du statut effectif de la profession dans la société, celle de son statut idéal, la définition du caractère spécifique de l'activité professionnelle, la nature du sentiment d'autonomie.

Les hypothèses générales étaient les suivantes :

— Du fait de sa spécificité par rapport à d'autres types de syndicalisme (il remplit les fonctions autant d'association professionnelle que de syndicat proprement dit), et malgré une conjoncture propice à la désyndicalisation (11), le syndicalisme enseignant continue à marquer fortement la cons-

cience des professeurs, au-delà des rangs des seuls syndiqués, tout en aiguissant la sensibilité de ceux qui lui sont fidèles sur un certain nombre de points.

C'est en investissant plus fortement les positions professionnelles des syndicats-productions pédagogiques originales en relation avec la lutte contre l'échec scolaire, propositions concernant les structures et contenus d'enseignement, la formation des maîtres et les finalités du système éducatif, stratégies adaptées de développement de l'autonomie pour l'ensemble du corps, que les professeurs peuvent espérer se replacer dans un processus redevenu socialement ascendant.

1. MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE, VALIDITÉ DE L'ÉCHANTILLON ET RECUEIL DES DONNÉES SOCIOLOGIQUES OBJECTIVES

1.1. Démarche méthodologique et valeur des résultats :

L'instrument de l'enquête est constitué par un questionnaire comportant soixante questions, dont l'élaboration a fait l'objet, à partir de la maquette élaborée par le sociologue, de plusieurs séances de travail réunissant un petit collectif d'enseignants ; sa pertinence a été préalablement testée par entretiens auprès de quelques professeurs ; une garantie absolue d'anonymat a été assurée aux personnes enquêtées, conformément à la déontologie en vigueur (12). Environ 2 000 questionnaires ont été diffusés, au cours du mois de juin 1992, dans 50 lycées et collèges du territoire métropolitain (13) désignés par tirage aléatoire sur une base de sondage définie par l'ensemble des établissements français du second degré, sauf les lycées professionnels. Cette exclusion des L.P. se justifie par le fait que, dans ce secteur de l'enseignement, on trouve encore une culture et un type de syndicalisation bien spécifiques qui méritent à eux seuls une analyse autonome (14).

591 réponses sont parvenues à l'équipe de recherche dans les délais impartis (15) selon la procédure du retour-courrier, soit un taux de retour avoisinant les 30 %. Sur ces 591 réponses, 551 se sont révélées exploitables conformément aux critères de l'enquête, concernant les personnels exclusivement enseignants du second degré (non compris les personnels de direction, d'éducation et de surveillance). Il est à noter que les hasards

de la conjoncture ont situé la diffusion du questionnaire dans une période syndicalement critique, puisque marquée depuis avril par un processus de scission à l'intérieur de la FEN.

Dans l'échantillon issu du tirage aléatoire, la répartition entre lycées et collèges s'avère satisfaisante. Il faut toutefois remarquer que, pour des raisons mal éclaircies, le taux de retour Paris-région parisienne a été faible, si bien que les résultats de cette enquête doivent être considérés comme représentatifs de la province plutôt que de Paris et banlieue, dans la mesure où il peut exister sur certains points des différences notables entre ces deux entités.

L'enquête a été dépouillée et traitée par le service « Statistiques » de l'INRP (16), puis retravaillée par nos soins (établissement des tris croisés).

Concernant la variable sexe, notre échantillon peut être considéré comme suffisamment représentatif des enseignants des lycées et collèges :

	Enquête	Situation au plan national (17)
Hommes	45,01 %	43,75 %
Femmes	54,63 %	56,25 %
NRP	0,36 %	

A propos de la variable âge, les données ministérielles indiquent un âge moyen de 41,5 ans, hommes et femmes confondus. Notre échantillon rassemble 47,19 % des personnes dans la tranche 40-49 ans, et dessine une pyramide des âges comparable à celle de l'échelon national.

Si l'on considère la répartition par catégories de professeurs, comparée à la statistique nationale constituée par les enquêtes de la DEP (1991-1992, 1992-1993), notre recherche donne les résultats suivants :

	Présente recherche	Enquêtes DEP (18)	
		1991-1992	1992-1993
A.E. (19) ...	6,19 %	9,4 %	8 %
AGR.bi-AD.	12,39 %	9,5 %	10,2 %
CERT.	60,47 %	50 %	53 %
M.A.	4,37 %	10,6 %	9,6 %
PEGC.	16,58 %	20,3 %	19 %

Il faut prendre ici en compte deux phénomènes : la rapidité des évolutions internes au corps des enseignants du second degré, liées à la décision de suppression progressive des catégories AE et PEGC et de leur intégration au rang des certifiés ; la structure de syndicalisation particulière à la FEN, fédération majoritaire, qui a mis en position séparée les PEGC, syndiqués dans la seule organisation du premier degré (le SNI-PEGC jusqu'à fin juin 1992), et le reste des professeurs du secondaire, dont la catégorie-repère est celle des certifiés. Du premier point de vue, il faut noter que les fichiers du Ministère, sur la base desquels sont établies les statistiques officielles, continuent à enregistrer dans leur ancienne catégorie les professeurs changeant de grade, pendant l'année où ils sont stagiaires ; il n'est pas à exclure que certains AE et PEGC anticipent leur intégration imminente en se déclarant d'ores et déjà certifiés, d'autant que, l'enquête ayant eu lieu en juin 1992, elle saisit sans doute une situation plus proche de l'année scolaire 1992-1993.

Du second point de vue, nous sommes conscients du biais qu'a constitué l'administration de l'enquête par un relais syndical (celui du SNES, parfois présenté comme « le syndicat des certifiés »), à un moment critique de l'histoire fédérale — non choisi comme tel —, ce qui explique entre autres la surreprésentation des certifiés et, à un moindre degré, des agrégés, et la sous-représentation des maîtres-auxiliaires.

Enfin, la représentation dans notre étude de la plupart des grandes masses disciplinaires est conforme dans son ordre, sinon dans une exactitude absolue des pourcentages (20) à la répartition nationale (sauf pour les disciplines techniques). Par ordre décroissant : philosophie-lettres (30,6 %) ; sciences (29,4 %) ; langues vivantes (18,3 %) ; arts (3,9 %) ; documentation (2,5 %) ; sciences économiques et sociales (1,45 %, équivalent exact du pourcentage national). Les disciplines techniques représentent ici 5,8 % (21), les non-réponses à la question de l'appartenance disciplinaire s'élevant à 6,35 % et les réponses « autres disciplines » (dont EPS) à 1,45 %.

1.2. Caractéristiques des enseignants du second degré :

Sur la base de cet échantillon, dont la validité « entre certaines limites » (22) vient d'être analysée, il est possible d'établir des éléments de

caractérisation de la profession enseignante dans le second degré au début de la décennie 90, avant même de traiter les deux questions centrales du syndicalisme et de l'image professionnelle.

80 % des professeurs, mariés ou non, vivent en couple (23) ; les professeurs hommes ont un peu plus fréquemment des compagnes elles-mêmes enseignantes que l'inverse. 57 % des professeurs femmes vivent avec des non-enseignants, la majorité d'entre elles étant alliées avec des cadres et membres de professions intellectuelles supérieures (51,5 %). On trouve là confirmation de ce que plusieurs enquêtes avaient déjà établi dans les décennies précédentes, à savoir que, choisi par les femmes, le métier de professeur a de plus en plus tendance à servir d'appoint aux revenus de ménages aisés (24). Ce fait s'interprète plutôt (toutes catégories confondues) en termes de déprofessionnalisation dans la mesure où, d'une part, la féminisation a tendanciellement cette signification dans nos sociétés et où, d'autre part, le professorat féminin occupe majoritairement — lorsqu'on les compare — une position dominée dans la hiérarchie des statuts professionnels des deux époux.

Cette alliance préférentielle des enseignantes avec des professions assez élevées dans la stratification sociale se confirme dans le fait que 9,5 % d'entre elles ont pour conjoints des artisans, commerçants ou chefs d'entreprises contre seulement 2,8 % parmi les hommes. Seulement 17,9 % des professeurs hommes ont une conjointe appartenant à la CSP cadres, professions intellectuelles supérieures, alors que 31,1 % d'entre eux sont mariés ou vivent avec des employées. En revanche, alors que peu d'enseignants secondaires vivent avec des ouvrières (0,9 %), 4,7 % d'enseignantes ont pour conjoints des ouvriers.

Dans le cas de conjoints non-enseignants, les professeurs hommes sont alliés à 35,8 % avec des femmes fonctionnaires, les enseignantes à 23 % avec des hommes fonctionnaires.

Si l'on examine maintenant la question de l'ascendance des professeurs, on constate que pour les hommes et les femmes, la proportion de pères enseignants est sensiblement la même (aux alentours de 12 %), les pères non-enseignants étant très largement majoritaires, ce qui infirme l'idée reçue d'une importante reproduction endogène des enseignants.

Relativement à ce point de l'ascendance paternelle, parmi les fils et filles professeurs, les pourcentages sont très proches en ce qui concerne : les agriculteurs (moyenne autour de 8,33 %), les artisans, commerçants, chefs d'entreprises (16,6 %), employés (15,17 %), ouvriers (18,1 %) ; mais une différence significative apparaît pour les catégories cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires. En effet, les enseignantes secondaires sont nettement plus nombreuses que leurs collègues masculins à être issues de pères cadres et professions supérieures : 28,13 % contre 20,75 %. A l'inverse, les enseignants descendent plus que les enseignantes de pères appartenant aux catégories intermédiaires : respectivement 17,45 % et 13,67 %.

En revanche, il y a près de deux fois plus de chances que la mère soit enseignante elle-même quand l'enseignant considéré est une femme. 16,84 % de nos enseignantes ont une mère dans l'enseignement, contre seulement 9,31 % de nos enseignants. Quoiqu'également très limitée sous cet angle (moyenne de 13,42 %), la reproduction professionnelle endogène est nettement plus importante de la mère enseignante à la fille qu'au fils.

D'autre part, on trouve une moyenne de 4,35 % de professeurs (sans écart significatif fils/filles) dont les mères appartiennent aux cadres supérieurs, alors que cette même catégorie est majoritaire lorsqu'il s'agit des pères. Le groupe le plus important est celui des professeurs dont les mères sont employées (moyenne de 19,95 %), les ouvrières étant peu nombreuses (5,12 %) et la seule différence significative se produisant en ce qui concerne les mères artisans, commerçantes ou chefs d'entreprise (14,63 % des filles professeurs ayant une telle ascendance maternelle, 9,14 % des fils professeurs).

Au total et sans prétendre en tirer des conclusions intempestives, notamment en matière de pratiques professionnelles à l'égard d'élèves issus des milieux populaires (25), nous constatons à notre tour que, par leur ascendance paternelle et leurs choix matrimoniaux, les femmes professeurs ont une plus grande proximité que les hommes avec les catégories supérieures. Par ailleurs, l'héritage professionnelle enseignante se transmet préférentiellement en ligne mère/fille, ce qui est ambivalent du point de vue de la professionnalisation, la reproduction endogène étant plutôt considérée comme un caractère favorable à ce proces-

sus (idée de cohésion interne, d'univers autosuffisant) et la féminisation comme un aspect plutôt défavorable, compte tenu de la division sexuelle du travail dans nos sociétés.

2. PROFESSEURS SYNDIQUÉS ET NON-SYNDIQUÉS DEVANT LE FAIT SYNDICAL ET SON ENVIRONNEMENT PROCHE

Comme l'objectif de notre recherche n'était pas d'établir, par rapport aux sources syndicales publiées, une comptabilité exacte de la syndicalisation (26), et comme dans nos résultats les deux groupes de réponses syndiqués/non-syndiqués s'équilibrent (51,3 %/48,6 %), rendant ainsi possible — et statistiquement heureuse — une comparaison terme à terme des deux ensembles, nous avons décidé de ne pas corriger l'échantillon quant à sa représentativité en la matière.

Par rapport au total des réponses exprimées, la fréquence de répartition par organisations syndicales se présente comme suit : SNI-PEGC (4,54 %), SNC (2,18 %), SNES (30,6 %), SNALC-CSEN (3,09 %), FO (2 %), SGEN-CFDT (4,54 %), SNEP (2,54 %), CNGA (0,18 %), SNEEPS (0,54 %), autres (0,36 %) (27).

2.1. L'ensemble « syndiqués »

Analysée en temps d'appartenance, la structure de syndicalisation est, à 69,6 %, de dix ans et plus, soit un fort pourcentage d'adhérents très fidèles. Un important noyau syndical est ainsi composé de membres dont l'engagement ne semble pas tributaire de la conjoncture mais relève plus fondamentalement d'une conviction ancienne et bien ancrée. Notre recherche confirme ce que d'autres enquêtes ont déjà montré pour d'autres catégories professionnelles, à savoir que la majorité des syndiqués est aujourd'hui constituée de personnes ayant dépassé quarante ans, et ayant une longue durée d'adhésion (28). Minoritaires dans les tranches d'âge 20-29 ans et 30-39 ans, les professeurs syndiqués deviennent majoritaires dans les tranches 40-49 ans (51,92 %) et 50-65 ans (57,84 %).

C'est donc le signe d'un vieillissement de la « clientèle » syndicale, et vraisemblablement pour les syndicats l'appel à une réflexion sur les moyens de fidéliser ceux que l'administration elle-même dénomme les « nouveaux enseignants » (29).

Pour la grande majorité des syndiqués de l'échantillon, l'appartenance a été constante et s'est faite dans la même organisation ; néanmoins, 20,4 % ont eu une appartenance discontinue et 28,6 % ont changé de syndicat. Dans ce dernier groupe, plus de la moitié (60 %) l'ont fait par

choix délibéré, les autres suite à un changement de catégorie.

A la question des raisons avancées pour justifier l'adhésion, on trouve les réponses suivantes, deux choix préférentiels étant demandés parmi six formulations proposées :

Question 20 : Dans la liste ci-dessous, parmi les raisons qui vous ont conduit à entrer dans un syndicat, indiquez les numéros des deux réponses qui vous conviennent le mieux :

	Réponse 1	Réponse 2	Total	Fréquence réponse 1	Fréquence réponse 2	Fréquence totale
Essentiellement pour la défense de mes intérêts catégoriels	85	26	111	30,04 %	9,19 %	39,22 %
Par tradition familiale	8	3	11	2,83 %	1,06 %	3,89 %
Par conviction politique	45	20	65	15,90 %	7,07 %	22,97 %
Pour défendre et promouvoir le service public d'éducation nationale	85	55	140	30,04 %	19,43 %	49,47 %
Par besoin à un moment donné de ma carrière et j'ai renouvelé mon adhésion	42	21	63	14,84 %	7,42 %	22,26 %
Appartenir à un syndicat est une obligation civique pour qui a un rôle d'éducation des jeunes	15	28	43	5,30 %	9,89 %	15,19 %
NRP	3	130		1,06 %	45,94 %	
Total	283	283		100,00 %	100,00 %	

En fréquence totale combinant les choix 1 et 2, c'est la réponse « pour défendre et promouvoir le service public d'éducation nationale » qui vient en tête. Ainsi, en accordant au total la première place à la défense et à la promotion du service public, les enseignants syndiqués se positionnent comme des « professionnels » pour qui, dans l'image qu'ils souhaitent renvoyer d'eux-mêmes (car c'est bien à une conscience tournée vers l'extérieur, avec ses différentes modalités possibles, plus qu'à une conscience intime, que nous pouvons prétendre atteindre par le biais du questionnaire), le service altruiste doit toujours primer l'intérêt personnel.

Cependant, à ne considérer que les seuls choix 1, on trouve autant de professeurs à accepter de se reconnaître prioritairement, par leur appartenance syndicale, dans la défense de leurs intérêts catégoriels que dans la défense du service public (30 % pour chaque groupe). Ajouté au résultat précédent, cela montre que la forme syndicale est

appréhendée par ses partisans non seulement comme lieu de coexistence, mais de convergence, entre la notion de service de la collectivité et la défense d'intérêts corporatifs ; c'est bien le reflet de l'intériorisation par les syndiqués, avec des sensibilités quelque peu différentes, des slogans syndicaux qui mettent systématiquement en continuité revendications catégorielles et intérêt de la nation.

Tout en confirmant la particularité du syndicalisme enseignant majoritaire d'être construit sur la base d'une combinaison singulière entre le modèle syndical proprement dit (revendications de type salarial, principe de la négociation collective, recours à la grève en référence à la tradition ouvrière) et un modèle plus « professionnel » (positionnement en Administration-bis dans certains domaines, exercice d'un contrôle partiel sur les modes d'accès à la profession, constitution d'un pôle reconnu de réflexion pédagogique participant d'une entreprise de socialisation professionnelle

continue, élaboration de projets éducatifs globaux à légitimité forte), ce constat n'est pas sans poser question. Il est en effet susceptible d'une interprétation de connivence, c'est à dire effectuée dans les termes mêmes de l'idéologie professionnelle, donnant quitus aux enseignants de leur désintéressement, au nom d'une conception du service public qui revendique des fondements symboliques forts dans l'histoire de la profession (30). Il est à l'inverse passible d'une interprétation critique radicale soupçonnant les professeurs d'« **attacher l'intérêt général au char corporatiste des revendications enseignantes** » pour mieux se défaire — par la mise en cause du malthusianisme de l'État — de leurs responsabilités propres dans la réalité des échecs scolaires d'enfants des milieux ouvriers (Léger, 1983). Nous dirons ici que la détermination de la conscience des syndiqués se fait dans le cadre d'une culture réussissant à entremêler d'une manière tout à fait complexe (31), sans volonté manipulatoire *a priori*, la conviction — en partie fondée — de servir l'ensemble de la nation (ce qui constitue un argument évident de professionnalisation), et la croyance en la légitimité automatique des différentes revendications, notamment salariales (ce qui tend à se retourner, dans le même mouvement, en indice de déprofessionnalisation, puisque c'est affirmer un manque à gagner par rapport au statut idéal de la profession).

On notera en outre les fortes minorités constituées par le choix préférentiel « par conviction politique » (15,9 %), et le choix « renouvellement d'adhésion suite à un besoin en cours de carrière » (14,8 %).

2.2. L'ensemble « non-syndiqués »

Parallèlement à l'analyse des motivations des syndiqués, il était intéressant de connaître les raisons de non-adhésion ou de démission des non-syndiqués. Parmi sept formulations proposées, l'ensemble des non-syndiqués, en choix préférentiel comme en fréquence totale des deux choix possibles, optent pour : 1) « **les syndicats sont trop politisés** », 2) « **ils ne sont pas assez efficaces** ». On relève ainsi, dans la conscience de ces enseignants, l'acceptation de souscrire à certains stéréotypes concernant le syndicalisme en général, qui peuvent trouver comme toujours un fondement partiel dans la réalité.

Or dans le groupe des non-syndiqués, une distinction se fait jour entre ceux qui n'ont jamais été

syndiqués et les ex-syndiqués, de loin les plus nombreux : 74,06 % des professeurs non-syndiqués ont été membres d'un syndicat au minimum un an (32). 15,8 % ont même exercé des responsabilités syndicales. On peut reconnaître là une trace de la syndicalisation exceptionnelle des enseignants comparée à celle de la plupart des autres salariés français (33).

L'explication du retrait d'engagement syndical d'un certain nombre de professeurs par un phénomène de déperdition inévitable, bien connu de toutes les organisations, touchant chaque année de 2 à 6 % d'adhérents, ne suffit pas car, d'après notre enquête, 31,3 % des ex-syndiqués ont été membres d'un syndicat pendant dix ans ou plus. Pour ceux-ci, il y a bien eu également manifestation de fidélité à l'égard d'une organisation mais il s'est produit, à un moment donné, quelque chose de l'ordre d'une rupture.

Nos données permettent de repérer trois pics dans la désyndicalisation des professeurs : 1982 et 1988 où celle-ci atteint 7,6 %, 1990 où elle culmine à 10,15 %. Au cours des années soixante-dix, elle n'avait pas dépassé 4 %, sur les bases de notre sondage (34). Si l'on considère l'influence exercée dans le second degré par les syndicats de gauche, la date de 1982 s'éclaire assez aisément. Après la victoire de la gauche, sans doute certains adhérents ont-ils eu une moindre représentation de la nécessité de l'action revendicative, ont-ils éprouvé le sentiment d'un aboutissement, ce que certains leaders syndicaux ont à l'époque tenté de prévenir (35). Peut-être un certain nombre d'autres n'ont-ils pas accepté la position de leur syndicat par rapport au nouveau pouvoir, croyant percevoir une trop grande proximité avec celui-ci, et donc une perte d'efficacité. 1990 est susceptible du même type d'interprétation à la lumière des résultats de notre enquête : après le retour d'un gouvernement de gauche et l'obtention d'une revalorisation réclamée depuis longtemps, celle-ci a pu être jugée insuffisante, et cette insuffisance imputée à l'inefficacité syndicale en liaison avec des solidarités politiques trop étroites, ou bien jugée satisfaisante, mettant un terme à l'action aux yeux de quelques-uns. 1988 reste une date plus mystérieuse par rapport à ces deux causes invoquées, « politisation » et « inefficacité », sauf à la rapporter à la réélection de F. Mitterrand et en considérant que ces 7,6 % ne signifient pas une désyndicalisation aussi élevée que celle de 1982 (pour les raisons signalées note 34).

Loin en arrière dans le classement et par ordre décroissant, viennent les explications par la cherté de l'adhésion, le conservatisme syndical, la préférence pour une participation à des coordinations temporaires.

Nous sommes fondés à voir dans ces résultats une sorte d'illustration paradoxale de notre hypothèse n° 1 relative à l'étendue de l'influence syndicale : vérification tendancielle puisque — dans leur grande majorité — les enseignants secondaires ont été adhérents d'un syndicat, parfois pour une assez longue durée ; paradoxale car le fait de l'adhésion prolongée à la fois n'a pas pu être sans incidence sur la construction de l'identité professionnelle et sociale et à la fois a provoqué, à un moment donné, un rejet peut-être d'autant plus vif de l'appartenance syndicale. Quoiqu'il en soit, cette approche doit être complétée par d'autres données.

2.3. Recherche d'éléments de différenciation entre les deux ensembles

Considérant des caractéristiques liées à l'ascendance, nous ne trouvons pas de différences distinctives entre nos deux ensembles de professeurs. Il n'y a pas tellement plus de pères et de mères syndiqués parmi les professeurs eux-mêmes syndiqués pour qu'on soit autorisé à évoquer un phénomène significatif de dynasties syndicales.

Au niveau des alliances matrimoniales en revanche, nous sommes amenés à relever quelques éléments susceptibles d'influer sur la syndicalisation. Ainsi on est près de deux fois moins syndiqué si l'on est allié à un conjoint se rattachant à la catégorie artisans, commerçants et chefs d'entreprise, et on l'est trois fois plus si le conjoint appartient à la catégorie ouvriers. De même, on est presque deux fois plus syndiqué lorsqu'on vit avec un(e) fonctionnaire que lorsque le conjoint n'est pas fonctionnaire. Ces quelques exemples tendent à montrer que la présence ou l'absence de tradition syndicale dans le secteur d'activité du conjoint joue vraisemblablement quelque rôle sur le fait d'être (de rester) ou non syndiqué.

La taille de l'établissement d'exercice est-elle en passe de produire un effet sur la structure de syndicalisation ? Au vu des résultats, nous ne

pouvons le dire absolument ; tout au plus pouvons-nous noter que le rapport syndiqués/non-syndiqués est, d'après notre échantillon, en gros de 40/60 % dans les établissements de moins de 200 élèves (36), et qu'il s'inverse dans les établissements accueillant de 1 000 à 1 500 élèves. Par ailleurs, la taille de la commune où est situé l'établissement scolaire ne semble pas non plus avoir d'influence déterminante, puisque dans toutes les tranches définies par l'enquête on trouve des pourcentages syndiqués/non-syndiqués équivalents entre eux.

Il est normal que, dans la série de questions se rapportant d'assez près à la vie syndicale, les professeurs syndiqués se montrent plus mobilisés que leurs collègues non-syndiqués (participation aux réunions syndicales et aux diverses élections professionnelles, lecture de la presse syndicale, utilisation des services).

Quant à la manière de percevoir les responsables syndicaux, les non-syndiqués (38,35 %) sont naturellement plus réticents que les professeurs syndiqués (77 %) à les apprécier comme « des collègues au service de la collectivité enseignante ». De même ils acceptent plus volontiers que les membres d'organisations syndicales le jugement péjoratif qui voit dans les représentants académiques ou nationaux « des collègues qui ont réussi partiellement ou totalement à échapper à l'enseignement » (23,31 % contre 4,59 %). Les mêmes sont aussi plus nombreux à refuser de « distinguer » les leaders en se reconnaissant dans une autre formulation proposée par le questionnaire : ce sont « des collègues comme les autres » (29,7 % contre 13 %).

Curieusement, la désignation sous le nom « d'experts très spécialisés », pourtant favorable et assez souvent appliquée aux responsables syndicaux de l'extérieur de la profession (37), recueille encore moins d'assentiment chez les syndiqués que chez les non-syndiqués (4,24 % contre 6,39 %).

L'appartenance à d'autres types d'associations n'est pas discriminante, sauf s'il s'agit d'un parti politique ou, à un moindre titre, d'une association de spécialistes. En effet on trouve, toutes associations confondues, une répartition quasi identique de syndiqués et de non-syndiqués, avec une moyenne de 57,19 %, ce qui tend à confirmer le fort investissement des enseignants dans la vie associative mis à jour par d'autres enquêtes (38).

Question 30 : **Appartenez-vous à d'autres types d'associations ?**

	Syndiqués	Non-syndiqués	Total	Fréquence syndiqués	Fréquence non-syndiqués	Fréquence totale
Oui	163	151	314	57,60 %	56,77 %	57,19 %
Non	117	112	229	41,34 %	42,11 %	41,71 %
NRP	3	3	6	1,06 %	1,13 %	1,09 %
Total	283	266	549	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Question 31 : **Si oui lesquelles ?**

	Syndiqués	Non-syndiqués	Total	Fréquence syndiqués	Fréquence non-syndiqués	Fréquence total
Association sportive ou de loisirs	92	90	182	32,51 %	33,83 %	33,15 %
Association de consommateurs	7	9	16	2,47 %	3,38 %	2,91 %
Association de défense de la nature	23	20	43	8,13 %	7,52 %	7,83 %
Parti politique	22	10	32	7,77 %	3,76 %	5,83 %
Association de parents d'élèves	46	43	89	16,25 %	16,17 %	16,21 %
Association de spécialistes	51	29	80	18,02 %	10,90 %	14,57 %
Mouvement pédagogique	17	13	30	6,01 %	4,89 %	5,46 %
Association à caractère philosophique ou religieux	20	25	45	7,07 %	9,40 %	8,20 %
Autre	29	30	59	10,25 %	11,28 %	10,75 %
NRP						
Total	307	269	576	108,48 %	101,13 %	104,92 %

Total supérieur à 549 en raison des réponses multiples. Les fréquences sont calculées sur le nombre de syndiqués et non-syndiqués.

Les professeurs syndiqués appartiennent deux fois plus fréquemment que les autres à un parti politique : 7,77 % pour les premiers, 3,76 % pour les seconds. Cela n'est pas surprenant si l'on se souvient qu'une forte minorité d'enseignants déclare avoir fait le choix du syndicalisme d'abord avec des motivations d'ordre politique et que, parmi les non-syndiqués, dont les trois quarts sont d'ex-syndiqués, la trop grande politisation des syndicats est la raison principale de refus d'adhérer ou de démission. A gauche principalement, le militantisme politique ne se conçoit pas sans une implication concomitante dans l'action syndicale.

On est également plus facilement adhérent

d'une association de spécialistes lorsqu'on est syndiqué que lorsqu'on ne l'est pas. A l'inverse, les agrégés non-syndiqués (pour 28,13 % d'entre eux) rejoignent plus volontiers la Société des agrégés que leurs homologues syndiqués (5,4 %), cela s'expliquant assez aisément par l'écart des référents idéologiques de cette association et ceux des syndicats de gauche, majoritaires.

Par ailleurs, dans le second degré, être syndiqué ne prédispose pas plus que ne l'être pas à exercer des responsabilités dans des organismes relevant de la sphère d'influence de la « Forteresse enseignante » (39) comme MGEN, MAIF, CASDEN, FOL, etc. Un très petit nombre de professeurs est concerné (3,28 %), témoignant que

cette partie du secteur associatif, construit et contrôlé par la FEN, constitue bien un domaine privilégié des enseignants du premier degré.

À propos des services (résultats sur minitel des concours, des mutations, petites annonces, réservations de spectacles, voyages, avantages divers, etc.) que les syndicats ont développés, notamment en vue d'enrayer le phénomène de désyndicalisation, et même si certains d'entre eux sont accessibles à tous les enseignants, il est normal que les syndiqués les utilisent plus que les autres. Le taux de satisfaction équivalant pratiquement le taux d'utilisation (un peu plus de 60 %), on trouve cependant 33,5 % des syndiqués pour estimer que ce secteur mériterait d'être développé encore et que cela pourrait avoir un effet positif sur la syndicalisation. 24,5 % des non-syndiqués partagent cet avis.

Interrogés enfin sur la place faite aux femmes dans les instances dirigeantes du syndicalisme, inférieure à ce qu'elle devrait être relativement à la féminisation de la profession, syndiqués et non-syndiqués s'accordent presque exactement pour déclarer que le problème ne se pose pas dans les termes d'une répartition hommes/femmes. Autrement dit, cette manière d'esquiver le problème du décalage entre la réalité sociologique et sa représentation s'étend sans distinction à l'ensemble des professeurs, syndiqués/non-syndiqués, de même d'ailleurs qu'à l'ensemble hommes/femmes (avec de légères nuances). Faut-il en chercher la raison dans le fait que les enseignants du second degré continuent à se percevoir plus comme une communauté intellectuelle effaçant les clivages sociaux relatifs au sexe que comme un secteur d'activité où opère la division sexuelle du travail ? L'égalité de considération intellectuelle homme/femme, du moins à diplôme égal, liée à l'égalité de rémunération à grade égal, caractéristique de la Fonction publique, explique sans doute le refus de considérer la variable sexuelle comme pertinente, et — plus généralement — la tendance implicite à refouler le caractère objectif de la déprofessionnalisation tenant à la féminisation du métier.

Ainsi, aussi bien en données objectives qu'en termes de représentations des acteurs, on peut considérer que — relativement au fait syndical lui-même et à son environnement proche comme le fait associatif — les différences syndiqués/non-syndiqués ne sont pas majeures, sauf sur quelques points (le type d'alliance matrimoniale, la

perception des leaders syndicaux, l'adhésion à un parti politique et à un moindre degré à une association de spécialistes).

3. L'IMAGE PROFESSIONNELLE : QUEL SENTIMENT D'APPARTENANCE PRIVILÉGIÉ ?

Il sera ici question d'image en un double sens : image auto-construite par le groupe lui-même qui choisit, par rapport à la dimension spécifiquement professionnelle, de privilégier certaines postures et de mettre l'accent sur certaines appartenances de préférence à d'autres ; image produite à l'extérieur, que le groupe contrôle partiellement en fonction des choix précédents, et qui lui échappe pour une autre part (en raison du caractère aléatoire des effets produits et de la série des données sociologiques objectives).

3.1. Appartenance syndicale et intégration au corps enseignant

L'existence d'un « corps » professionnel constitué, nettement délimité du reste de la société, cultivant une conscience aiguë de la haute valeur de ses missions, faisant l'objet d'une légitimation de celles-ci par des instances externes, et auquel s'identifient la quasi-totalité de ses membres, est un élément important de professionnalisation. En nous référant à ce qu'Ida Berger et R. Benjamin avaient souligné du rôle de socialisation professionnelle joué jadis par le SNI auprès des instituteurs (40), nous avons posé la question de la relation entre appartenance syndicale et conscience d'appartenance à un corps.

Cependant, nous ne pouvions nous attendre à ce que les non-syndiqués se déclarent moins bien intégrés au corps professionnel que leurs collègues syndiqués, sous peine de déjuger leur non-appartenance syndicale ou de se montrer indifférents à cette question de l'intégration. De fait, 85,34 % d'entre eux n'éprouvent pas ce sentiment. En revanche, ce qui est plus surprenant, c'est que majoritairement les syndiqués eux-mêmes ne reconnaissent pas à l'organisation syndicale la capacité de provoquer un accroissement du sentiment d'appartenance au corps ; 43,82 % pensent que c'est le cas, 53,71 % pensent que non.

Autrement dit, l'idée d'une consubstantialité entre la syndicalisation et la cohésion profession-

nelle, du renforcement d'une culture spécifique par l'attitude syndicale « professionniste » (41), n'est partagée que par une petite moitié de syndiqués, vraisemblablement les plus militants distincts des simples adhérents. Il faut sans doute y voir un trait particulier à l'enseignement du second degré (grande diversité des types de concours et des grades correspondants, des formations et des institutions d'exercice) et les effets d'une conjoncture qui, dans la dernière décennie, affectant aussi — et de quelle façon (42) — le premier degré, a modifié radicalement le rapport des adhérents à leur organisation syndicale en conférant à celui-ci un caractère plus instrumental, moins totalisant, dans un contexte général de montée de l'individualisme et de désyndicalisation. L'idée de syndicat comme institution totale, si elle a jamais eu cours dans le second degré, est encore moins intériorisée aujourd'hui.

Il se confirme donc, sur ce plan aussi, que l'écart entre syndiqués et non-syndiqués est faible, ce qui ne remet pas pour autant en cause l'hypothèse n° 1. En effet celle-ci n'exclut pas que, dans l'exercice de son influence au-delà de ses rangs, le syndicalisme enseignant du second degré prenne la mesure des mentalités depuis longtemps dominantes dans le milieu. C'est, entre autres, pour ne pas avoir accompli les évolutions nécessaires et être resté conforme à un modèle d'institution totale que le syndicalisme du premier degré a subi une désyndicalisation plus intense (43).

Sauf en un cas, la plupart des résultats obtenus aux autres questions concernant le rapport à l'image professionnelle avalisent ce point : la référence à l'appartenance syndicale n'est pas le critère discriminant, les taux de répartition des réponses des syndiqués et non-syndiqués étant pratiquement toujours équivalents. C'est pourquoi, après avoir traité ce cas particulier, nous analyserons les pourcentages syndiqués/non-syndiqués ensemble, et chercherons d'autres critères distinctifs.

3.2. Perception des publics et du positionnement pédagogique des syndicats

Les réponses à une question portant sur la perception par les professeurs de l'origine socio-professionnelle de leurs élèves constituent les révélateurs d'une ultime différenciation syndiqués/non-syndiqués. En effet, uniquement en termes de

représentations et sans préjuger de la validation objective de celles-ci, compte tenu par ailleurs d'une tendance à l'égalité répartition syndiqués/non-syndiqués dans les établissements de l'échantillon, il est significatif que systématiquement les syndiqués choisissent plus que leurs collègues une vision des élèves socialement plus différenciée. 18,2 % perçoivent leur public comme issu de CSP favorisées contre seulement 12,9 % chez les non-syndiqués ; 29,3 % contre 24,3 % le perçoivent comme issu de CSP défavorisées. En revanche, chaque fois que les formulations proposées sont moins différenciatrices, les non-syndiqués se retrouvent majoritaires (54,7 % contre 47,3 % pour la réponse « issu à part égale de ces deux milieux », 6 % contre 3,2 % pour « impossible à dire »). Autrement dit, les professeurs syndiqués optent pour une image d'eux-mêmes que caractérise une plus grande sensibilité *a priori* aux différences sociales.

Or c'est dans le groupe « différenciateur » qu'est revendiqué avec le plus de netteté un rôle pédagogique des syndicats dans la lutte contre l'échec scolaire, avec une large majorité pour la conception consistant à leur demander de promouvoir les expériences pédagogiques dont la réussite a été vérifiée, de préférence au fait d'en donner seulement l'information. Engagement professionnel et engagement syndical se recoupent assez nettement ici, dans une problématique croisant dimension sociologique et dimension pédagogique à propos de l'échec scolaire. Ce constat va dans le sens d'une vérification de l'hypothèse n° 2, mais il ne suffit pas à lui seul. Pour la valider complètement, il faudrait en effet que la référence aux syndicats apparaisse déterminante par rapport à d'autres critères professionnels.

3.3. Mode d'accès au métier et degré de satisfaction obtenue

35,9 % des professeurs ont une référence implicite au modèle vocationnel en déclarant n'avoir jamais envisagé d'autre choix professionnel. 27,2 % se sont donné un choix avant de s'orienter finalement vers l'enseignement, donc au terme d'un calcul coût/avantages, mais 36,1 % disent être devenus enseignants « sous l'effet de circonstances » et non « par vocation ».

Autrement dit, d'après notre échantillon, presque les deux tiers du corps ont une orientation positive au métier. Les réponses au deuxième volet de la question nous indiquent que la stabilité

Question 50 : Comment concevez-vous l'appartenance à ce métier ?

	Effectif total	Syndiqués	Non-syndiqués	Fréquence total	Fréquence syndiqués	Fréquence non-syndiqués
J'ai toujours souhaité devenir enseignant sans envisager une autre alternative.	198	99	99	35,93 %	34,98 %	37,22 %
J'ai souhaité devenir enseignant en envisageant d'autres choix de métiers.	150	78	72	27,22 %	27,56 %	27,07 %
Je suis devenu enseignant sous l'effet de circonstances qui ne relèvent pas particulièrement d'une vocation.	199	104	94	36,12 %	36,75 %	35,34 %
NRP	4	2	1	0,73 %	0,71 %	0,38 %
Total	551	283	266	100,00 %	100,00 %	100,00 %

dans le poste actuel est privilégiée par 38 % des professeurs, ce qui — sans entrer dans la diversité des raisons possibles — est à considérer comme un indice de satisfaction professionnelle. L'espoir de changer d'établissement — là encore avec une pluralité de motivations possibles — est plébiscité par 23,2 %, celui de changer de grade par 16,3 %, de fonction par 5,2 %. Cela nous révèle assez peu d'aspiration à une mobilité professionnelle ascendante, mais une autre partie du questionnaire ayant montré que 51,1 % des enquêtés ont commencé leur carrière comme maîtres auxiliaires, pour beaucoup la mobilité professionnelle a été accomplie antérieurement et n'est plus un objectif à atteindre. Seuls 6,17 % des professeurs souhaitent rejoindre ultérieurement une activité extérieure à l'enseignement.

La question directe de la satisfaction professionnelle était posée sur différents plans : intellectuel, financier, de la relation pédagogique, de la relation avec les collègues, des relations hiérarchiques, de l'utilité sociale. Par rapport à une moyenne de satisfaction située à l'indice 3,5, les indices obtenus sont légèrement supérieurs à la moyenne dans tous les cas, sauf sur le plan financier où il est de 2,74, et sur celui de l'utilité sociale (cette question ayant vraisemblablement été interprétée non en termes objectifs, mais de *sentiment de reconnaissance extérieure*). Le meilleur indice recueilli concerne le plan des relations professionnelles avec les collègues (3,95). En procédant à une analyse plus détaillée, c'est en réalité l'appartenance catégorielle des professeurs

qui paraît constituer le critère de différenciation pertinent que nous cherchions.

Ainsi, les agrégés se montrent un peu plus satisfaits de leur métier que les certifiés sur le plan intellectuel, un peu moins sur le plan de la rémunération. Surtout, les agrégés se classent au dernier rang concernant la satisfaction en matière de sentiment d'utilité sociale. Intervient sans doute pour eux la compétition avec les professions à niveau de diplôme équivalent, cadres supérieurs, certaines professions libérales, dont le taux de rémunération moyen et la reconnaissance de l'utilité par la société semblent plus élevés, comme en induisent désormais la conviction nombre de médias qui publient régulièrement des tableaux comparatifs.

En matière de salaire, seuls les adjoints d'enseignement éprouvent une satisfaction moyenne (3,5) sans doute liée au fait de l'imminence de leur intégration au corps des certifiés. Les maîtres auxiliaires se classent, comme on le comprend, au dernier rang sur ce plan, alors que partout ailleurs leur indice de satisfaction est des plus élevés (le premier concernant la relation avec les élèves et avec les collègues).

3.4. Statut dans la société, sentiment d'autonomie et compétence professionnelle spécifique

Appelés à faire une distinction entre statut réel et statut souhaitable (en termes de niveau de vie, salaire, considération sociale), une majorité de

professeurs, toutes catégories confondues, ont une vision assez objective de leur statut dans la société : à 62,5 % ils estiment qu'il se rapproche le plus de celui des professions dites intermédiaires, 14,2 % se considérant plus proches objectivement des cadres supérieurs (cas de 37 % des agrégés, et de 12 % des certifiés et A.E.). 20 % pensent se situer à proximité des employés.

Subjectivement, ils s'assimilent aux cadres supérieurs à une majorité écrasante sans distinction de grade (96,1 %), ce qui n'est pas une révélation mais illustre bien l'ambivalence où se situe ce corps professionnel. En effet, les professeurs s'accordent spontanément les caractéristiques propres aux catégories sociales supérieures mais, en privilégiant — même après en avoir obtenu une version en 1990 — le thème de la revalorisation salariale, c'est à dire en perpétuant une tradition de déploration de leur condition objective dans la société (44), ils s'excluent du même coup de l'appartenance à ces catégories, et leur volonté implicite de professionnalisation se retourne en indice de déprofessionnalisation relative.

Une série de questions portait sur l'existence et la nature du sentiment d'autonomie parmi les professeurs. Ceux-ci l'estiment satisfaisante ou partiellement satisfaisante à une très large majorité de 90,3 %, sans que là encore les syndicalistes se distinguent particulièrement. Quant au rôle de la hiérarchie, il est largement tenu pour négligeable dans le cas de l'inspection (65,9 %), à un moment où, de fait, ses missions l'ont détournée des salles de classes, un peu moins dans le cas des directions d'établissements (46,9 %). On a l'impression, à la lecture de ces résultats, que c'est plutôt d'une notion d'indépendance que les professeurs se satisfont, tant que la tradition ne leur en paraît pas remise en cause.

Il est symptomatique enfin que, pour définir leur compétence professionnelle spécifique, les enseignants choisissent la formulation « c'est la réflexion sur la nature des connaissances à transmettre et la capacité de les transmettre en organisant des situations d'apprentissage » (59,7 %) de préférence à « la possession de connaissances disciplinaires très élevées » (7 %), « la capacité à animer et diriger des groupes en situation d'apprentissage » (18,3 %) ou encore « le sens de la relation avec les jeunes et la capacité à favoriser l'émergence de leurs projets professionnels » (12 %). Autrement dit, les professeurs dans leur majorité ont bien conscience de l'érosion qu'a

subie la définition de leur spécificité par le seul recours à la notion de connaissances qui aurait suffi il y a quelques décennies, et de l'impossibilité où elle les mettrait aujourd'hui de faire reconnaître la détention d'une compétence technique, non immédiatement accessible.

En même temps sont tenues à la marge les propositions qui, mettant l'accent sur l'animation de groupes, l'apprentissage sans préciser lequel, ou la capacité relationnelle et l'aide à la formulation de projets, ne se réfèrent pas explicitement à la notion de connaissances. Celle-ci est au cœur du métier de professeur, mais assortie d'une réflexion épistémologique et didactique pour en assurer la transmission la plus pertinente à l'intention des élèves. Cette montée des didactiques, implicitement révélée ici, va indéniablement dans le sens de la professionnalisation.

4. CONCLUSIONS

Ce qui ressort majoritairement des deux domaines d'investigation sur lesquels a porté l'enquête, c'est la proximité existant entre syndiqués et non syndiqués. Ce résultat peut faire l'objet de diverses interprétations, soit que les syndicats du second degré ne soient plus en mesure de produire des différences significatives entre leurs adhérents et les autres, soit qu'ils ne le veuillent pas au delà de certaines limites, soit encore que leur influence constitue une donnée de fait devenue invisible parce que confondue avec la conscience du corps professoral dans sa grande majorité.

Notre étude permet de valider la co-existence de ces interprétations, au moins deux à deux à chaque occurrence. Ainsi le passage par la structure syndicale des trois-quarts des non syndiqués de l'échantillon (parfois pour une longue durée et avec des responsabilités) montre que, contrairement à la situation prévalant dans d'autres milieux, l'expérience syndicale fait quasi naturellement partie de l'expérience professorale. On ne relève ni diabolisation ni sacralisation du syndicalisme. Quand un cinquième des syndiqués avoue avoir une adhésion discontinue, cela indique que les relations à l'organisation sont plutôt de nature instrumentale, distanciées, débarrassées de charge affective et symbolique forte. Plus globalement, la syndicalisation des enseignants secondaires, en dépit ou plutôt peut-être en raison

même du fait qu'elle est somme toute restée exceptionnelle, s'accompagne d'une absence de « passion » syndicale.

En matière d'image professionnelle, c'est dans le croisement de la préoccupation pédagogique avec le type de perception des publics scolaires, que se manifeste la différence la plus sensible entre syndiqués et non-syndiqués. Il y a bien une tradition d'engagement professionnel marqué chez les adhérents des syndicats que confirme dans l'enquête leur plus grande fréquence d'appartenance à des associations de spécialistes. Mais les écarts constatés ne sont jamais considérables, et il est clair d'autre part que, par exemple en ne se proclamant pas systématiquement mieux intégrés au corps enseignant que leurs collègues, les syndiqués n'ont pas la volonté expresse d'affirmer une culture de la différence.

Sur les autres questions relatives à la profession, le sentiment d'appartenance privilégié chez les professeurs ne semble pas être celui de l'appartenance syndicale. C'est bien plutôt la notion de catégorie qui tendanciellement émerge comme critère différenciateur tant parmi les syndiqués que parmi les non-syndiqués. On pourrait en un sens considérer que, combiné avec la perte d'adhérents, ce constat traduit un recul du pouvoir unificateur du syndicalisme (baisse de la cohésion, indice d'une certaine déprofessionnalisation). Mais il faut tenir compte ici de ce que, tout en se préoccupant de leur commun dénominateur, le syndicalisme majoritaire dans le second degré a constamment relayé les intérêts catégoriels différenciés des professeurs, donc pour une part avalisé en toute conscience l'hétérogénéité de fait du groupe professionnel et conçu la professionnalisation de toutes les catégories en les orientant vers la référence la plus élevée, les agrégés. Le mode de syndicalisation encore en vigueur en juin 1992 épouse le clivage catégoriel

central du second degré qui sépare les professeurs type collège et les professeurs type lycée.

De ce point de vue, les résultats que met à jour notre enquête convergent partiellement avec les analyses menées par J.-M. Chapoulie, à partir d'une orientation initiale autre, lorsqu'il considère « le professorat comme une unité de fait définie par un processus de développement historique » (où s'exerce une logique de catégories dont la création est largement le produit des conjonctures) et non comme « une unité "naturelle" de la division du travail » (45).

Autrement dit, dans les limites géographiques, temporelles et méthodologiques de notre étude, il apparaît bien que le fait syndical opère un marquage modéré de la conscience de tous les professeurs (validation de l'hypothèse n° 1) mais non pas qu'il puisse être regardé comme le vecteur unique, ou même privilégié, de la problématique professionnelle au delà cette fois des seuls syndiqués, et encore pour ces derniers n'est-ce le cas que sur des aspects particuliers (non validation intégrale de l'hypothèse n° 2). Outre les catégories, d'autres vecteurs de professionnalisation, dont nos résultats laissent seulement entrevoir quelques uns, pourraient être utilement interrogés, tels que précisément celui qui passe par une distinction entre collèges et lycées, ou encore entre établissements « de prestige » et établissements « tout venant », etc. Il se confirme donc que le mode d'existence d'une profession ne relève ni d'un donné de fait ni d'un phénomène stable, mais s'inscrit dans un processus où interagissent le contexte historique, économique et social, les décisions de l'État et leurs incidences sur l'organisation du système éducatif (entre autres en matière de politiques de recrutement) ainsi que la volonté des acteurs eux-mêmes, sensible notamment dans le choix qu'ils font ou non du syndicalisme et du contenu qu'ils décident de lui accorder.

NOTES

- (1) A. Thibaudet, **La République des professeurs**, Paris, Grasset, collec. Les écrits, 1927.
- (2) Victoire du Cartel : 11 mai 1924. Affaire Dreyfus : 1894-1906.
- (3) Enseignement secondaire masculin. Cet effectif inclut les professeurs de classes élémentaires, de gymnastique et de dessin, les répétiteurs et les administrateurs ; cf. A. Prost, **L'enseignement en France 1800-1967**, p. 352.

- (4) P. Gerbod, **Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928** in *Le mouvement social*, avril-juin 1966, n° 55.
- (5) Cf. V. Isambert-Jamati, L. Tanguy, **Professionnalisation, déprofessionnalisation : étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français**, cours de sociologie de l'éducation, Université Paris V, 1989-1990, diffusion restreinte.
- (6) Cf. R. Bourdoncle, *La professionnalisation des enseignants :*

1. *Analyses sociologiques anglaises et américaines, Revue française de pédagogie*, 1991, n° 94. 2. Les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, 1993, n° 105.
- (7) Exemples de conditions défavorables : l'extension importante du nombre des membres exerçant la profession, la féminisation, l'hétérogénéité des recrutements, l'accroissement du contrôle étatique au détriment de l'auto-contrôle du corps par lui-même via ses associations professionnelles, etc.
- (8) Enseignants de type lycée (monovalents) : agrégés, certifiés, adjoints d'enseignement, chargés d'enseignement. De type collège : PEGC bivalents, instituteurs enseignant en SES. De type lycée professionnel : PLP 1 et PLP 2 (bivalents).
- (9) « On discerne la profession du simple métier à ce qu'elle a acquis le droit d'exercer son contrôle sur son propre travail » Freidson, *La profession médicale*, chap. IV.
- (10) Cf. A. Novoa, *Le temps des professeurs*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisbonne, 1987, vol. 1, Introduction. La professionnalisation comprend 4 phases : exercice de l'activité à temps plein, création par l'État d'un support légal à l'exercice de l'activité (p. ex. une licence), institution d'une formation professionnelle spécifique, constitution d'associations professionnelles.
- (11) Cf. A. Robert, *Réponses syndicales (SNI-PEGC, SNES) au phénomène de désyndicalisation dans les années 80, recours à une logique « professionnelle » et/ou strictement syndicale ?*, in A. Henriot, E. Plaisance, R. Sirota (éd.), *Les transformations du système éducatif, Acteurs et politiques*, L'Harmattan, Paris, 1993.
- (12) Notification par la CNIL dans un avis du 12 mars 1992.
- (13) C'est-à-dire Corse y compris.
- (14) Cf. L. Tanguy, *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991.
- (15) Avant les vacances d'été.
- (16) Nous remercions M. Houillon chef de ce service pour ses conseils et sa collaboration.
- (17) Calcul effectué d'après la note d'information de la DEP n° 92.46, novembre 1992 « Les enseignants des établissements publics du second degré en 1991-1992 », p. 3, tableau V, en écartant les L.P. Chiffres bruts ensemble du second degré, L.P. y compris : femmes = 55,2 %, hommes = 44,8 %.
- (18) Après recalcul par nous des pourcentages en soustrayant les PLP et instituteurs non concernés par notre problématique. A partir de la note d'information DEP n° 93.47, décembre 1993, Les enseignants des établissements publics du second degré en 1992-1993.
- (19) A.E = adjoints d'enseignement ; AGR.bi-AD. = agrégés, bi-admissibles ; CERT. = certifiés ; PEGC = professeurs d'enseignement général des collèges.
- (20) Cf. pour comparaison, la note d'information DEP citée n° 92.46, nov. 1992, p. 5.
- (21) Pourcentage très éloigné de la moyenne nationale. Une exactitude absolue est encore plus difficile à vérifier ici, la statistique nationale incluant les LP. Par ailleurs, les quelques lycées technologiques désignés par les aléas du tirage au sort se situaient principalement en région parisienne, dont nous avons noté qu'elle était sous-représentée dans l'échantillon de retour.
- (22) Expression reprise de R. Aron lorsqu'il s'attache à définir l'objectivité de la démarche historique en *Introduction à la Philosophie de l'Histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*, Gallimard, 1938, et que nous élargissons à l'ensemble des démarches propres aux sciences sociales.
- (23) Comparaisons avec d'autres catégories difficiles à établir, cf. sur ce point *Données sociales 1993*, INSEE, p. 317.
- (24) Cette remarque est largement extensible à l'enseignement du premier degré, comme l'ont montré I. Berger et R. Benjamin, *L'univers des instituteurs*, Paris, éd. de Minuit, 1964.
- (25) Distance sociale à ces milieux impliquant automatiquement distance pédagogique aux élèves qui en sont issus, selon certaines analyses.
- (26) Estimée aujourd'hui à moins de 40 % dans le second degré.
- (27) Nos chiffres concernent des adhérents. À titre indicatif, la représentativité des organisations syndicales, mesurée en voix d'électeurs, aux élections professionnelles (CAPN) de 1990 était la suivante : SNES (56,5 %), SGEN (14,7 %), FO (8,3 %), SNALC (12,1 %), CNGA (3 %), autres (5,3 %).
- (28) Cf. enquête du CREDOC, *Évolution du monde associatif 1978-1986*.
- (29) Sur les caractéristiques de ces personnels, voir la note d'information de la DEP, 93.40, Portaits des nouveaux enseignants, octobre 1993.
- (30) Cf. Ch. Péguy : « de tout leur enseignement, de tout leur exemple, de toute leur âme et de tout leur cœur il sortait une perpétuelle fabrication de cette vertu, *credo colendam esse virtutem*, qui seule fait la force des Républiques », Préface au 2^e Cahier de la Quinzaine, 6^e série (11.10.1904), cité par A. Prost, *Histoire de l'enseignement*, p. 373.
- (31) Cf. J.-M. Chapoulie à propos du SNES : « (il) justifie ses positions par des arguments toujours complexes dont la compréhension exige exégèse », in Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue Française de sociologie*, XIV, 1.03.1973.
- (32) Ce pourcentage doit être mis en relation avec les sondages cités par A. Léger dans son ouvrage de 1983, *Enseignants du secondaire*, (p. 69), estimant le taux de syndicalisation dans le second degré en 1973 à 74 % (COFREMCA), en 1977 à 72 % (SOFRES).
- (33) Le taux de syndicalisation des salariés français est actuellement estimé à peine à 10 %.
- (34) Ces pourcentages se comprenant par rapport à la totalité des sondés de 1992 qui étaient en activité aux dates concernées, ce qui signifie que plus on remonte loin en arrière, plus les taux sont naturellement faibles (le nombre des sondés en activité diminuant).
- (35) Cf. Monique Vauillat in US n° 17 du 11.02.1982, p. 8.
- (36) Ces petits établissements sont constitués de collèges et de nouveaux lycées.
- (37) Cf. par exemple B. Toulemonde, *Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale*, Paris, Albin Michel, 1988.
- (38) Cf. enquête CREDOC citée.
- (39) Selon le titre de l'ouvrage de Aubert, Bergougnieux, Martin, Mouriaux, *La forteresse enseignante, la FEN*, Paris, Fayard, 1985.
- (40) « Un bon instituteur se doit d'être syndiqué » déclare l'un d'entre eux, cité par Berger et Benjamin, *L'univers des instituteurs*, op. cit.
- (41) = stratégies et rhétoriques utilisées par un groupe pour faire reconnaître à la hausse le service rendu à la société, cf. R. Bourdoncie, art. cité.
- (42) La syndicalisation au SNI-PEGC baisse de 43,18 % entre 1973 et 1989.
- (43) A. Robert, *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires*, thèse de l'Université Paris V, dir. V. Isambert-Jamati, 1989.
- (44) Cf. A. Prost, op. cit.
- (45) J.-M. Chapoulie, Une perspective de sociologie du travail sur le professorat de l'enseignement secondaire, *Critiques sociales*, n° 3-4, nov. 1992.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- AUBERT V., BERGOUNIOUX A., MARTIN J.-P., MOURIAUX R. (1985). — **La forteresse enseignante : la FEN**, Paris, Fayard.
- BATSCH L. (1987). — **La FEN au tournant**, Paris, La Brèche.
- BECKER H. (1980). — **Role and career problems of the Chicago school teacher, doctoral dissertation (1951)**, New York, Arno Press.
(1962). — **The nature of a profession, Education for the professions**, Chicago, pp. 24-46.
- BOURDONCLE R. (1991, 1993). — La professionnalisation des enseignants : 1. Analyses sociologiques anglaises et américaines, in **Revue Française de Pédagogie** n° 94. 2. Les limites d'un mythe, **RFP**, n° 105.
- CARR SAUNDERS A.-M. and WILSON P.-A. (1964). — **The professions**, Frank Cass and co Ltd.
- CHAPOULIE J.-M. (1973). — Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, **Revue Française de sociologie**, XIV, janvier-mars.
(1974). — Le corps professoral dans la structure de classe, **Revue française de sociologie**, XV, avril-juin.
(1987). — **Les professeurs de l'enseignement secondaire, Un métier de classe moyenne**, Paris, Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
(1992). — Une perspective de sociologie du travail sur le professorat de l'enseignement secondaire, **Critiques sociales**, n° 3-4, novembre.
- DUTERCQ Y. (1993). — **Les professeurs**, Paris, Hachette.
- FREIDSON E. (1984). — **La profession médicale**, Paris, Payot.
- GERBOD P. (1965). — **La condition universitaire en France au XIX^e siècle**. Étude d'un groupe socio-professionnel : professeurs et administrateurs de l'enseignement secondaire public de 1842 à 1880 (thèse), Paris, PUF.
(1966). — Associations et syndicalismes universitaires de 1828 à 1928, **Le Mouvement social**, n° 55, avril-juin, pp. 3-45.
(1968). — **La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle**, Paris, Hachette.
- HUBERMAN M. (1989). — **La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession**, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- HAESLER L., GROS F., (1988). — **L'évolution du monde associatif de 1978 à 1986**, CREDOC, rapport n° 51, décembre.
- HERAN F. (1988). — Le monde associatif, **Économie et statistique**, n° 208, pp. 17-32.
- HIRSCHHORN M. (1993). — **L'ère des enseignants**, Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970). — **Crises de la société, crises de l'enseignement**, Paris, PUF.
(1976). — Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui, **La Pensée**, n° 190, décembre.
(1985). — Les primaires, ces « incapables prétentieux », **Revue Française de Pédagogie**, n° 73, pp. 57-67.
(1989-90). — en collaboration avec L. Tanguy, **Professionnalisation, déprofessionnalisation, étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français**, UFR Sciences de l'éducation de l'Université René Descartes-Paris V, ronéoté.
- JACKSON J.-A. coord. (1970). — **Professions and professionalization**, Cambridge University Press.
- JULIA D. (1981). — **La naissance du corps professoral**, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 39, pp. 71-86.
- LÉGER A. (1981). — Les déterminants sociaux des carrières enseignantes, **Revue Française de sociologie**, IV, pp. 49-74.
(1983). — **Enseignants du secondaire**, Paris, PUF.
- MAURICE M. (1968). — Professionnalisme et syndicalisme, **Sociologie du travail**, n° 5, pp. 243-256.
(1972). — Propos sur la sociologie des professions, **Sociologie du travail**, n° 2, avril-juin.
- MORRIS I. COGAN (1953). — Toward a definition of a profession, **Harvard Educational Review**, pp. 33-50.
- NOVOA A. (1987). — **Le temps des professeurs (thèse)**, Lisbonne, Instituto nacional de Investigaçao científica, vol. 1.
- PROST A. (1968). — **Histoire de l'enseignement en France 1800-1967**, Paris, Armand Colin, collection U.
(1980). — **L'école et la famille dans une société en mouvement**, in L'enseignement et l'éducation en France, direction : M. Parias, tome IV, Paris, Nouvelle Librairie de France.
- ROBERT A. (1989). — **Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires : positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Éducation nationale entre 1968 et 1982**, (thèse), Université Paris V.
(1991). — Syndicalisme enseignant et lutte contre l'échec scolaire : mode d'intégration d'une dimension sociologique à la problématique pédagogique, **Revue Française de Pédagogie**, n° 95, pp. 5-19.
(1993). — **Réponses syndicales (SNI-PEGC, SNES) au phénomène de désyndicalisation dans les années 80 : recours à une logique strictement syndicale et/ou à une logique « professionnelle » ?** in HENRIOT-VAN ZANTEN A., PLAISANCE E., SIROTA R., Les transformations du système éducatif, Acteurs et politiques, Paris, L'Harmattan, pp. 111-127.
- THIBAUDET A. (1927). — **La République des professeurs**, Paris, Grasset, col. Les écrits.
- VINCENT G. (1966). — Les professeurs du second degré au début du XX^e siècle, **Le mouvement social**, n° 55, avril-juin, pp. 47-73.
(1967). — **Les professeurs du second degré. Contribution à l'étude du monde enseignant**, Paris, A. Colin.
- WILENSKY H.-L. (1964). — Professionalization of every one ? **The American journal of sociology**, vol. LXX, n° 2, septembre.

Rythmes de vie et pédagogie

« La fin de matinée, un moment difficile ? »
Compte rendu d'observation et perspectives
d'ordre pédagogique

Jean-François Gibert

Le fait de ménager, en fin de matinée, un temps d'apaisement psycho-physiologique, favorise relations, apprentissages et performances.

Une observation, effectuée en centre de loisirs avec, comme support, l'apprentissage d'un jeu caractérisé comme riche en variations stratégiques et relationnelles, confirme l'intérêt de ménager ou d'autoriser des temps de transition (passages, pauses, replis et mises à l'abri).

Ces derniers soulignent l'importance des phénomènes se déroulant entre enfants dans les processus d'ordre cognitifs.

1. PROBLÉMATIQUE : LA FIN DE MATINÉE, UN MOMENT DIFFICILE

Les études effectuées par H. MONTAGNER et son équipe mettent en évidence la relation entre les comportements d'isolement, de rejet ou d'agression, survenant en fin de matinée, avec un taux élevé d'élimination urinaire des hormones de défenses (ou hormones de « stress ») (1).

La vie en collectivité, les conditions modernes de circulation et d'échanges, caractérisés par l'envahissement chronophage des transports et des « médias », amplifient ces phénomènes circadiens, d'origine biologique et adaptatrice, au point de faire de cette question l'objet de préoccupations officielles.

Le remède, socialement produit pour cette maladie du temps, consiste bien souvent, sous l'appellation « temps-sujet », en l'introduction, voire l'imposition de partenaires supplémentaires et extérieurs. *Contradictoirement*, cela réduit encore les nécessaires « mises à l'abri » (2) permettant d'opérer sans dommage la traversée d'une journée scolaire. Ceci souligne encore l'importance des efforts déployés par les écoliers pour se garantir des temps de « passage » et de « repli ».

La question n'est pas nouvelle. Il est bon, à cet égard, d'illustrer combien des pratiques, parfois anciennes, restent toujours d'actualité. Ainsi, par exemple, bien avant que les recherches en chronobiologie ne mettent en évidence les phénomènes d'ordre psycho-physiologique altérant la qualité de la fin de matinée, les CEMEA (3) précé-

nisaient, en centre de vacances, l'instauration de ce qu'ils désignaient comme « La cure de santé » (4).

Un des éléments essentiels de cette séquence, caractérisée par une activation motrice intense (jeu, parcours...), suivi d'ablutions, puis d'un repos dirigé en était le **premier temps**. Tout commençait par une phrase dite « d'apaisement psycho-physiologique ». Elle consistait en une pause avec boisson et quelques biscuits pendant laquelle s'échangeaient librement propos et préoccupations spontanés.

Lors des actions de formations auxquelles j'ai été associé à cette époque, j'ai pu constater, après un tel moment, la qualité des échanges et des actions mises en œuvre lors des séquences qui suivaient.

Il était tout à fait opportun, dans ces conditions, de tenter de cerner, par la mise en place d'une procédure d'observation, la réelle influence de cette phase d'apaisement sur les apprentissages et les performances situés en fin de matinée.

2. CADRE ET CONDITIONS DES OBSERVATIONS

2.1. Le cadre

Le site choisi était un centre de loisir sans hébergement pour lequel les enfants subissaient le matin et le soir un temps de transport particulièrement important. Ces conditions, étaient considérées comme proche de celles que connaissent bien des écoliers sur le plan des rythmes de vie.

L'observation s'est déroulée en Juillet de façon à préserver une relative continuité avec le « temps d'école ». Elle a porté sur la période d'apprentissage et d'appropriation d'une « jeu traditionnel » : La Galoche (5).

2.2. L'activité support

Dans ce jeu sans équipe, les joueurs lancent à tour de rôle leur caillou sur une gamelle appelée « Galoche », distante de 6 à 8 mètres. Avant son lancer, le tireur crie « Vive Jacques » ou « A bas Paul » — s'il renverse la gamelle Jacques sera délivré ou Paul ira en prison — s'il échoue, il va se placer à hauteur de son caillou. Il devra rentrer dans son camp sans se faire toucher par le gar-

dien de la « Galoche », dès que cette dernière sera abattue par un autre tireur.

Plusieurs éléments interviennent :

- une forme de lancer particulier,
- une large part d'initiative,
- la possibilité de faire coexister, entre mêmes joueurs, des interactions négatives (« A bas... ») ou des interactions positives (« Vive... ») au gré des fantaisies ou dans la perspective de saisir l'opportunité de rester le dernier tireur. Ce qui augmente le nombre de stratégies et d'itinéraires ludiques possibles.

Ce sont les caractéristiques propres de ce jeu qui en ont guidé le choix : simplicité de mise en œuvre, richesse potentielle des échanges, caractère « paradoxal » du jeu (alternance d'alliances et de contre alliances) et possibilités importantes en variations et initiatives.

Une phase de sensibilisation très souple, étalée sur trois semaines, a permis d'intégrer progressivement les futurs observateurs au groupe des enfants concernés (âgés de 8 et 9 ans) et à la vie du centre. Il s'agissait, tout simplement, de partager le déroulement d'une journée par semaine. Le soir venu, nous animions, avec les personnels d'encadrement, un débat sur le thème des rythmes de vie. Nous espérions ainsi réduire le caractère, toujours artificiel et les effets secondaires d'une observation extérieure.

2.3. Les procédures

A l'issue de cette période, les enfants volontaires du groupe devaient jouer régulièrement, tous les jours de la semaine, à partir de 11 heures. Ils étaient observés pendant 20 minutes environ. La procédure était la suivante :

Les enfants étaient divisés en deux groupes, fonctionnant dans des conditions identiques à **cette différence près** :

Le groupe A bénéficiait, de 10 h 30 à 11 h, d'une temps « boisson — grignotage — parlote » avec les observateurs.

Le groupe B était, à 10 h 55, directement extrait de son activité antérieure, quelle qu'elle soit, pour être « livré » au jeu et aux observateurs.

Il y avait deux observateurs par groupe : un enseignant impliqué dans la recherche et un animateur volontaire du centre ayant bénéficié d'une

formation spécifique (problématique, connaissance et mise en œuvre du jeu : nature — caractéristique — harmonisation du cadre et des conditions de l'apprentissage).

Ils disposaient d'une grille d'observation permettant d'enregistrer, pour chaque joueur et par unité de temps (un sablier : 3 minutes).

- le nombre de lancers réussis ou non,
- la successions des rôles,
- les annonces positives émises comme reçues.

En outre, ils formulaient « à chaud », en quelques phrases, leur sentiment sur le climat et les caractéristiques essentielles de la séquence qui venait de se dérouler. Les observations étaient engagées strictement au même moment pour une durée de six sabliers à l'issue de laquelle le jeu pouvait se poursuivre au gré des joueurs. En général, il ne dépassait guère 25 minutes.

La disposition des lieux permettait, pour les deux groupes, un dispositif parfaitement symétrique.

Deux types de données sont utilisées pour cet article.

- les notes « à chaud » telles qu'elles ont été formulées, au jour le jour, par les observateurs ;
- les lancers enregistrés.

Elles sont rassemblées dans un tableau d'où sont extraits les graphiques et les commentaires.

3. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

3.1. Tableau Général

L'observation spontanée, comme les tableaux et graphiques réalisés à partir des données chiffrées, font apparaître une différence entre les deux groupes. Celle-ci porte, non pas sur les résultats de l'apprentissage, mais sur son rythme.

3.2. Les commentaires des observateurs font apparaître

Pour le groupe A : Une progression et des qualificatifs positifs, à l'exception du vendredi où est notée de la lassitude.

Pour le groupe B : Des difficultés régulières pour la mise en route, à l'exception du dernier jour.

Ce constat, symétriquement opposé, semble pouvoir s'interpréter de la façon suivante :

Le groupe A a découvert le **jeudi**, la possibilité pour un joueur, de rester le dernier et donc, d'avoir le sentiment de « gagner ». Le jeu s'est organisé le lendemain, de façon à reproduire cette situation (« jeu organisé pour rester le dernier »). Ayant épuisé son cheminement, ce groupe a ensuite laissé paraître des signes d'éclatement.

En revanche, **le Groupe B** a cheminé de façon plus laborieuse. La découverte du même processus n'est survenue que le **vendredi**. C'est ce jour

Lancers * (par unité de 3 minutes)

								T	%	Observations (note du jour)
05-jul	A	14 (1+)	6 (6+)	12 (1+)	15 (1+)	10	8	65/4+	6,15	Grosse maladresse.
	B	7 (1+)	4	5	6 (1+)	6	6 (2+)	28/4+	14,28	Jeu long à mettre en place.
06-jul	A	7 (2+)	6 (2+)	6 (1+)	7 (1+)	13 (2+)	8	47/8+	17,02	Jeu plus rapide ; manque d'attention à la fin.
	B	9	10 (2+)	9 (1+)	7 (1+)	8 (1+)	10	53/5+	9,43	Jeu difficile à mettre en route.
07-jul	A	12 (3+)	4 (1+)	7	6 (1+)	6 (3+)	6 (2+)	41/10+	24,39	Jets francs ; jeu rapide, ajusté.
	B	10 (3+)	13 (1+)	8 (2+)	8 (1+)	12 (1+)	10	61/8+	13,1	Jeu difficile à mettre en route, agressivité.
08-jul	A	7 (1+)	7 (1+)	5 (2+)	8 (1+)	5 (3+)	4 (1+)	36/9+	25	Jeu organisé pour rester le dernier. Lassitude à la fin.
	B	9 (3+)	5	8 (2+)	8 (2+)	3 (1+)	10 (3+)	43/11+	25,58	2 ^e jeu à 15'.

* n : nombre de lancers ; (n +) : nombre de lancers réussis ; T : total ; % : pourcentage des lancers réussis.

là en effet que se découvre la possibilité de rester le dernier joueur (« un second jeu s'organise au bout de 15 minutes »).

3.3. Le jour d'avance du groupe A est confirmé par les graphiques

3.3.1. Les pourcentages de réussite

Ce graphique fait apparaître par jour et par groupe, la progression du rapport, en pourcentage, entre le nombre de lancers et le nombre de lancers réussis.

Pour un résultat final sensiblement identique (l'écart n'est pas significatif), le groupe A progresse régulièrement et plus vite : il parvient à son plafond avec un jour d'avance sur le groupe B.

3.3.2. Le nombre total de lancers réussis

Ce graphique fait apparaître, par jour et par groupe, la progression de réussite en chiffre absolu. Trois phénomènes sont à noter :

a) une progression plus rapide, dès le second jour, pour le groupe A ;

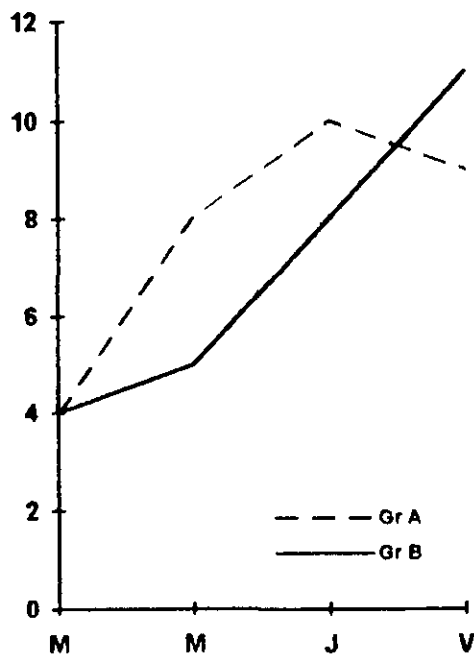
b) un maximum, sensiblement équivalent à celui du groupe B (1 point d'écart) mais survenant, là encore, un jour plus tôt (le jeudi) pour le groupe A ;

c) un tassement, le vendredi, pour le groupe A. Nous avons formulé l'hypothèse qu'il traduit la lassitude évoquée par les observateurs.

4. CONCLUSIONS... OUVERTURES ; ... VERS UNE CHRONOPÉDAGOGIE (6)

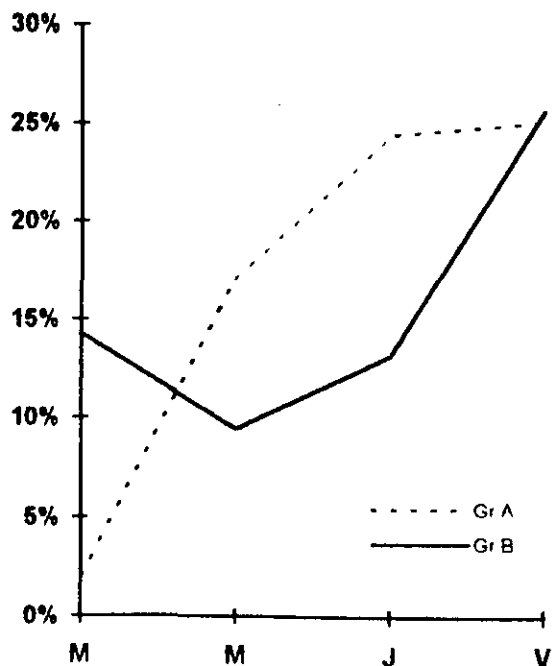
4.1. Nous avons dû renoncer à fonctionner le lundi matin, devant les difficultés de mise en route communes aux enfants, aux animateurs et aux observateurs. Ce moment classique de désynchronisation a été utilisé pour un affinement des consignes et procédures et une installation dans les lieux et avec les personnes. Peut-on aller jusqu'à en déduire que le lundi n'est pas le jour le plus appro-

Pourcentages de réussite



	M	M	J	V
GrA	4	8	10	9
GrB	4	5	8	11

Nombre de coups réussis



	M	M	J	V
GrA	6,15	17,02	24,39	25
GrB	14,28	9,43	13,1	25,58

prié pour commencer un apprentissage nouveau et inciter à l'organisation des unités ou modules en fonction de ce paramètre ?

Le lundi est, en tout cas, un jour pointé comme difficile tant pour les parents, les enseignants que pour les écoliers (7). Dans l'exemple que nous analysons, il a fonctionné comme un jour de transition, utilisé comme tel.

4.2. Ce que nous avons désigné comme « une phase d'apaisement psycho-physiologique » a favorisé, en fin de matinée, les apprentissages, comme les performances.

Nous constatons, pour le groupe A, une progression plus rapide, plus régulière, effectuée dans un meilleur climat.

Plus qu'un apport nutritif, ce qui caractérise cette procédure, c'est :

— la possibilité d'une halte sédative dans la succession des transports, changements de lieux, d'activités, de partenaires, d'animateurs.

— L'aménagement d'un moment où l'on prend le temps, en savourant lentement un ou deux biscuits trempés, d'évoquer des préoccupations qui sont chères, de parler les projets ou les désirs... ou à l'inverse, et parfois tour à tour, de s'abriter, se replier et se préparer aux sollicitations éducatives ultérieures.

Là encore, cette pause a fonctionné comme un moment de **transition**.

4.3. L'intérêt de telles pratiques en centre de loisirs éducatifs est en général partagé. À l'époque des recherches sur « l'aménagement du temps de l'enfant », peut-être est-il permis également d'espérer qu'à terme, les enseignants oseront, sous des formes adaptées, résister au sentiment de « perdre du temps » (8). Quelques procédés aussi simples que celui-ci constituent souvent un puissant levier de relance pédagogique.

4.4. Ce travail, pour restreint qu'il soit, rejoint et confirme les expériences menées par H. MONTAGNER à Besançon, en collaboration avec des institutrices d'école maternelle. Celles-ci montrent que les conduites d'agression et le niveau sonore diminuent significativement tandis que les comportements de coopération entre les enfants se multi-

plient lorsqu'une mise à l'abri d'une vingtaine de minutes a pu être organisée au moment de plus grande difficulté du matin.

4.5. Le terme « moment de transition » fait référence à un ouvrage de S. MOLLO (9). L'auteur, à partir des récits composés par les écoliers sur la façon dont ils traversent leur journée scolaire, détecte ce qu'elle désigne comme des « espaces-temps de transition ». Il s'agit des pauses, contournements et replis qu'ils se ménagent eux-mêmes pour préserver une relative continuité de signification et d'action dans la succession hétéroclite et cloisonnée des matières, disciplines, séquences et dispositifs qui leur sont proposés.

Nous touchons là un registre d'ordre plus pédagogique que didactique où les données portant sur les rythmicités rejoignent celles, plus générales, mais tout aussi essentielles de la temporalité (10). Ne pas repousser aux frontières de la clandestinité, voire de la marginalité, les processus mouvants et fluctuants par lesquels enfants et adolescents investissent les cadres spatiaux et temporels qui leur sont destinés, n'est, en effet, pas indifférent pour l'acte pédagogique.

4.6. A l'époque des perspectives ouvertes par les projets de construction de l'Europe, il reste à souligner le caractère général de telles problématiques. Il semble, à cet égard, important de constater combien, par delà les différentes stratégies liées aux particularités des systèmes scolaires nationaux, nous cernons là une communauté de préoccupation. Cette dernière, sensible à la lecture des actes de la rencontre « SCOLA 89 » (11), fut par ailleurs, également exprimée par M. le Professeur J. RUTENFRANZ lors du symposium international organisé par le Comité National Olympique et Sportif (12).

4.7. Ces quelques propos esquissent les contours de ce que nous désignons comme une « chronopédagogie », c'est-à-dire une pédagogie qui prenne en compte la dimension temporelle des élèves dans ses aspects biologiques et physiologiques (rythmes) comme dans ses aspects plus subjectifs et individualisés (rythmicités et temporalités).

Jean-François Gibert
IUFM d'Orléans - Tours
Centre de Tours

NOTES

- (1) Voir H. MONTAGNER : in « L'homme malade du Temps », p. 122, Éditions Stock, Paris 1976.
- (2) Voir A. SCHMITT : « La fin de la matinée mérite tous nos soins », in *revue V.E.N.*, n° 434, p. 9.
- (3) Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.
- (4) Voir : « La cure de santé et les jeux des enfants »
- (5) Voir : A. SCHMITT, P. PARLEBAS : « Aux quatre coins des jeux », p. 117.
Voir également J.-F. GIBERT : une observation effectuée sur ce jeu in « Le temps volé à l'enfance et à l'institution scolaire », p. 232.
- (6) Terme emprunté à G. RACLE : « La pédagogie interactive ».
- (7) H. MONTAGNER : « Le jeudi, le comportement de l'institutrice est moins fluctuant et moins agressif que le lundi. En revanche, le lundi, tous les adultes qui ont la charge des enfants changent brusquement de milieu et de rythmes de vie », in Opus cité « L'homme malade du temps », p. 121.
- (8) Voir A. HUSTI : « Temps mobile ».
- (9) Voir S. MOLLO : « Les muets parlent aux sourds ».
- (10) Voir F. IMBERT : « Si tu pouvais changer l'école ».
- (11) Rencontres de Rennes : « L'Europe, les jeunes et leurs rythmes de vie », Novembre 1989.
- (12) Voir revue FOEVEN n° spécial 120/121, année 1989-1990.

BIBLIOGRAPHIE

- P. CREPON (1983). — « **Les rythmes de vie de l'enfant** », Éditions RETZ, Paris.
- J.-F. GIBERT (1989). — « Rythmes de vie pratiques corporelles et pédagogie », *Revue « Échanges »*, n° 19, juin.
(1990). — « A la recherche du Temps gagné », *Revue JPA*, n° 319-320, mai.
(1992). — « **Le temps volé à l'enfance et à l'institution scolaire** », Thèse de Doctorat Nouveau Régime en Sciences de l'Éducation. Université de Paris VIII, janvier.
(1993). — « Espaces, rythmes de vie et pédagogie », *Revue « Le Nouvel Éducateur »*, n° 52, octobre.
(1994). — « Rythmes de vie, corps et mouvement, vers une chronopédagogie ». à paraître in *revue « Enfance »*.
- A. HUSTI (1985). — « **Temps mobile** », Collection rencontres pédagogiques, n° 1, Éditions INRP, Paris.
- F. IMBERT (1983). — « **Si tu pouvais changer l'école** », Éditions Le Centurion, Paris.
- S. MOLLO (1975). — « **Les muets parlent aux sourds** », Éditions Casterman, Paris.
- H. MONTAGNER (1979). — « Les comportements de communication et les rythmes biologiques chez le jeune enfant », in « **L'homme malade du Temps** », Ouvrage collectif, Éditions STOCK, Paris.
(1983). — « **Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace** », Éditions STOCK, Paris.
- P. PARLEBAS (1981). — « **Lexique commenté en sciences de l'action motrice** », Éditions INSEP, Paris.
- G. RACLE (1983). — « **La pédagogie interactive** », Éditions RETZ, Paris.
- A. REINBERG (). — « Le temps, une dimension biologique et médicale, in Opus cité « **L'homme malade du temps** ».
- A. RESTOIN (1984). — « Les rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent », in n° spécial *Revue V.E.N. « partir pour apprendre »*.
(1990). — « L'enfant, le jeune et ses rythmes de vie », Actes des rencontres SCOLA 89, Éditions Nathan, Paris.
- A. SCHMITT (1989). — « Rythmes de vie, rythmes biologiques, pratiques éducatives », in *Revue V.E.N.*, n° 434, juin/juillet.
- A. SCHMITT et A. BOULOGNE (1966). — « **La cure de santé et les jeux des enfants** », Éditions de Scarabée C.E.M.E.A., Paris.
- A. SCHMITT et Collaborateurs (1984). — « **Aux quatre coins des jeux** », Éditions du Scarabée C.E.M.E.A., Paris, Collec. EN JEU.
- F. TESTU (1983). — « **Les variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève** », Publication CNRS.
(1989). — « **Chronopsychologie et rythmes scolaires** », Éditions Masson, Paris.
- F. TESTU et al. (1991). — « **De la psychologie à la pédagogie** », Éditions Nathan — Collection « Repères pédagogiques, Paris.
- G. VERMEIL (1976). — « **La fatigue à l'école** », Éditions ESF, Paris.

NOTE DE SYNTHÈSE

Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales

Marie Duru-Bellat

1^{re} partie : DES SCOLARITÉS SEXUÉES, REFLET DE DIFFÉRENCES D'APTITUDE, OU DE DIFFÉRENCES D'ATTITUDES ?

Cette note entend présenter de manière synthétique les recherches centrées sur l'analyse des différences entre garçons et filles dans le système scolaire. Alors même qu'il existe de très nombreuses recherches en la matière, dont l'immense majorité est certes réalisée dans les pays anglo-saxons, les revues de questions en langue française sont fort rares (à l'exception de la synthèse déjà relativement ancienne que nous avons nous-mêmes publiée en 1990 et de l'ouvrage de Zazzo (1993) d'orientation plus psychologique), ou ne concernent que des domaines particuliers, notamment l'enseignement des sciences et des techniques (Terlon, 1985b ; Harlen, 1985 ; Harding, 1985). Cette note se limitera aux recherches portant sur l'école et la formation initiale, d'une part, à celles relevant de la sociologie et, de manière moins complète, de la psychologie sociale, ceci pour des raisons de compétence personnelle (en l'occurrence d'absence de compétence), et non au vu de la pauvreté des autres approches, l'analyse des différences entre les sexes étant au contraire relativement développée chez les historiens par exemple (comme point de départ, on pourra se reporter à Lelièvre et Lelièvre, 1991).

En ce qui concerne les psychologues, la littérature est très fournie, qu'il s'agisse des relations entre facteurs biologiques et comportements, de l'acquisition par l'enfant d'une identité sexuelle ou des différences cognitives et de personnalité ; nous ferons quelques incursions dans ce dernier domaine, concernant les facettes susceptibles d'interférer de manière significative avec ce qui se passe à l'école, pour ne pas laisser trop de prise à la « psychologie sauvage » (Hurtig et Pichevin, 1986) si prégnante sur ces questions. Nous

pointerons également les évolutions fort stimulantes, à l'œuvre chez les psychologues : ceux-ci tendent à délaïsser les *approches descriptives* des différences entre les sexes, qui invitaient à sous-estimer les similitudes, et aussi à négliger les déterminants situationnels des comportements (Unger, 1979b) ; ce souci plus marqué des situations (Deaux, 1984) sera particulièrement heuristique pour analyser les effets de la catégorisation de sexe sur les jugements des maîtres, les interactions entre élèves, etc.

Le champ ainsi spécifié, deux précisions de vocabulaire liminaires s'imposent, concernant la distinction entre **sexe et genre** d'une part, entre **différences et inégalités** de l'autre.

Aujourd'hui, dans le monde anglo-saxon (mais de manière beaucoup moins évidente dans la littérature francophone), l'utilisation du terme « gender » est devenu la norme chez les spécialistes de sciences humaines. La notion de « genre » s'est développée à la suite des travaux de l'ethnologue M. Mead (1963), introduisant la notion de « rôles de sexe », pour souligner le caractère social et arbitraire, variable d'une société à l'autre, des normes attachées au fait d'être de sexe masculin ou féminin. Depuis la fin des années 60, on désigne par le terme de genre tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes, en l'opposant implicitement au sexe biologique (comme un contenu dans un contenant), sachant que le « régime de genre » dominant à un moment donné n'est pas seulement évolutif mais qu'il peut aussi revêtir des formes diverses dans certains sous-groupes (Kessler et al., 1985) (1). Néanmoins, l'usage des termes sexe et genre reste discuté et certain(e)s souhaiteraient qu'il soit davantage normé dans la littérature (Gentile, 1993).

Si une normalisation reste problématique, c'est parce que le choix des mots n'est pas neutre : l'usage du mot « sexe » suggère implicitement une explication plutôt naturaliste des différences entre les sexes (et des rapports entre les sexes), tandis que les utilisateur(trice)s du terme « genre » sont plutôt *environnementalistes*. En même temps, on renonce aujourd'hui, au moins chez les sociologues et les psychologues sociaux, à espérer trouver un jour les moyens de distinguer, comme on a tenté de le faire concernant l'intelligence, nature et culture, et la formule la plus prudente est peut-être de parler de « différences liées au sexe » (Gentile, 1993), ce que nous ferons dans cette note.

Toujours est-il que cette distinction amène à mettre en cause « la puissance explicative du sexe biologique et du lien, jusque là considéré comme évident et inéluctable, entre les différences biologiques et les différences psychologiques et sociales » (Hurtig et al., 1991), et donc à « dénaturaliser » les normes de sexe. Dans cette perspective, classique chez les féministes et *reprise récemment chez Bourdieu (1990)*, on souligne que « le sexisme est un essentialisme : comme le racisme, il vise à imputer des différences sociales historiquement instituées à une nature biologique fonctionnant comme une essence d'où se déduisent implacablement tous les actes de l'existence ». Notons enfin que l'adoption d'une perspective non naturaliste amène à considérer les deux sexes comme formant un système, « où chacune des catégories de sexe n'est définie que par l'existence de l'autre et leur position réciproque » (Daune-Richard et Devreux, 1990) (2).

La seconde discussion sémantique concerne les termes de différences (entre les genres) et d'inégalités. Le premier sera utilisé prudemment chaque fois qu'il est impossible d'utiliser le second sans introduire de jugement de

valeur. Par exemple, on peut parler de différences d'orientation entre garçons et filles, sans poser que les orientations scientifiques valent « mieux » que les orientations littéraires ; néanmoins, l'examen (ultérieur) de l'utilisation de son diplôme sur le marché du travail amènera peut-être à parler d'inégalités. De même, certaines pratiques éducatives peuvent être décrites de prime abord comme différentes, et des recherches plus précises faire apparaître qu'il s'agit d'inégalités, vu leur impact sur le développement des jeunes ou leur scolarité. Par contre, certaines observations (par exemple le fait que les maîtres allouent une part moindre de leur temps aux filles) peuvent être lues d'emblée comme des inégalités. Il resterait enfin à examiner plus avant l'articulation entre différence et égalité ; d'aucuns mettent en exergue, à propos des différences entre les genres, la notion/slogan d'« égalité dans la différence ». Nous reprendrons cette discussion à la fin de ce texte, autour de la notion de « pédagogie anti-sexiste ».

Ces deux discussions recouvrent des débats très classiques chez les sociologues, prompts en général à dénoncer l'« alibi de la nature » quand il s'agit d'« expliquer » des rapports sociaux, et les dangers inhérents au « respect des différences »... Mais on peut remarquer que dans le contexte français, les sociologues, qui ont par ailleurs largement analysé les racines des inégalités sociales à l'école, se sont jusqu'à une date récente (le début des années 90) peu intéressés à l'impact de la « variable sexe » sur les trajectoires scolaires. Le constat de différences de scolarité entre garçons et filles, immédiat au vu des statistiques disponibles, n'a guère entraîné chez eux d'analyses spécifiques, peut-être parce que, comme le commun des mortels, ils ne percevaient pas ces différences comme un problème, mais comme un anachronisme devant disparaître avec le temps, ou qu'ils les considéraient comme renvoyant à des phénomènes non seulement évidents, mais transparents, et immédiatement intelligibles. Toujours est-il que dans un premier temps l'analyse des différences entre les sexes à l'école n'est apparue comme un sujet digne d'intérêt qu'aux yeux de sociologues femmes, avec souvent une connotation militante, féministe en l'occurrence (Kandel, 1975) ; de même, ce sont essentiellement des féministes qui ont tenté d'élaborer des théories sur la place de l'école dans la reproduction des rapports de sexe (Mac Donald, 1980 ; Acker, 1987).

Nous nous appuyerons donc avant tout, dans cette note, sur des travaux anglo-saxons, ce qui n'est certes pas sans poser parfois la question de la transférabilité des résultats obtenus. Mais ce panorama de travaux étrangers n'en reste pas moins susceptibles d'illustrer l'ampleur potentielle et l'intérêt, à la fois en termes théoriques (cf. Duru-Bellat, 1993b) et en termes d'action, de ce domaine de recherche.

I. L'ÉTAT DES DIFFÉRENCES DE BAGAGE SCOLAIRE

I.1. Au niveau international

Au niveau de la planète, les femmes accèdent à l'éducation nettement moins que les hommes (Acker, 1984 ; Mbilinyi, 1985 ; cf. aussi les annuaires de l'UNESCO), pour des raisons variées : confinement des femmes au foyer et absence d'un marché du travail susceptible de nourrir une demande de formation, sous-scolarisation générale et pressions domestiques sur les petites filles, obstacles économiques et culturels à tout ce qui serait une valorisation des femmes comme individu(e)s. Au total, c'est la perception de

la petite fille comme future mère qui semble peser le plus dans les pays les moins développés (Stromquist, 1989 ; Finn et al., 1979). La lutte contre la sous-scolarisation féminine, notamment au niveau primaire, a d'ailleurs fait l'objet de politiques volontaristes, arguant notamment de la rentabilité économique et sociale de l'éducation des femmes, qui serait plus marquée que celle des hommes (Benavot, 1989).

Dans les pays les plus pauvres, la sous-scolarisation des filles s'observe dès le niveau primaire, et elle se double, aux niveaux secondaire et supérieur, de différences qualitatives dans la formation suivie (Moore, 1987). Exploitant les données de l'UNESCO sur l'accès à l'enseignement supérieur, Baudelot et Establet (1992a et b) observent que les écarts entre les sexes sont très sensibles au niveau de développement économique du pays : plus celui-ci est bas, plus les garçons devancent les filles, et ce n'est que dans quelques pays riches (Amérique du Nord) que les filles prennent le devant. Mais cette relation est loin d'être automatique : les filles sont nettement moins scolarisées dans l'enseignement supérieur en Suisse ou au Japon, par exemple. Le développement de la scolarisation des filles est néanmoins générale, avec des rythmes variables selon les pays, y compris au niveau européen (Denizet, 1990 ; CEE, 1990). Enfin, dans la plupart des pays, la faible présence des filles dans les filières d'ingénierie s'avère aussi constante que leur sur-représentation dans les filières littéraires (pour un panorama au niveau européen, cf CEE, 1990 ; OCDE, 1986), sachant que ces polarisations ont plutôt tendance à se renforcer avec la montée des taux de scolarisation.

1.2. En France, aujourd'hui

Quel indicateur choisir, pour appréhender de manière globale le bagage scolaire acquis au terme de la scolarité, la durée moyenne des études, ou le diplôme le plus élevé obtenu ? Dans le premier cas, on notera que les filles poursuivent en moyenne des études plus longues que les garçons, puisqu'en 1992, leurs taux de scolarisation sont légèrement supérieurs jusqu'à l'âge de 25 ans ; l'écart dans les taux de scolarisation des deux sexes est au plus fort dans la tranche d'âge 18-22 ans (avec un maximum de 8 points à 19 ans), puis baisse sensiblement au delà (moins de 2 points à 23-24 ans). Les données de la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale) montrent d'ailleurs que parmi les jeunes ayant au moins le niveau bac, les filles sortent plus souvent que les garçons avec un niveau III (bac + 2 ans), et moins souvent avec un niveau II (licence) et surtout I. Ces écarts restent au demeurant modérés, comme en atteste un autre indicateur, à savoir l'« espérance de scolarisation » (construit en additionnant les taux de scolarisation aux différents âges) ; celle-ci est, en 1991-1992, de 18,1 ans pour les garçons et de 18,4 ans pour les filles (DEP, 1993).

En ce qui concerne la possession d'un diplôme, dans les générations les plus récentes dont la scolarité complète est connue (les élèves entrées en 6^e en 1980, qui sont bacheliers avec une fréquence moyenne de 37 %), 32 % des garçons arrivent au bac, contre 42 % des filles ; il y a donc une différence de 10 points dans l'accès au baccalauréat, mais celle-ci s'estompe progressivement avec le fort développement récent de l'accès à ce niveau (elle était de 12 points 10 ans plus tôt). Les filles sont donc aujourd'hui dotées d'un capital scolaire général légèrement plus important que les garçons, ce qui constitue une situation radicalement nouvelle par rapport à la première moitié du XX^e siècle (Terrail, 1992a).

Notons que cet avantage des filles quant à la longueur de la scolarisation s'observe davantage dans les catégories sociales « modestes » (elle est au plus fort chez les enfants d'artisans-commerçants, puis chez les enfants d'ouvriers), que pour les enfants de cadres (Esquieu, 1990). Cette position extrême des enfants de petits commerçants traduit sans doute le fait que dans ces familles, les fils peuvent escompter hériter de l'outil de travail, et sont par là même moins portés à poursuivre des études longues et générales ; *a contrario*, dans les familles de cadres moyens et supérieurs, où le « capital culturel » recouvre l'essentiel du patrimoine familial, la poursuite d'études longues revêt un caractère obligé pour les enfants des deux sexes. *Toujours est-il que l'écart entre catégories sociales est un peu plus fort chez les garçons — les taux d'accès au bac variant de 1 à 4 entre les fils d'ouvriers et ceux de cadres supérieurs —, que chez les filles où l'écart entre groupes extrêmes n'est que de 1 à 3.*

Au-delà de cette meilleure performance globale des filles, il faut souligner qu'à partir du moment où les cursus commencent à se différencier, de nouvelles différences plus « qualitatives » apparaissent, les filles accédant en particulier moins souvent, quelle que soit leur réussite, aux filières les plus prisées, à savoir les filières scientifiques. Dans un système éducatif officiellement mixte, une mixité équilibrée va s'avérer davantage l'exception que la règle, et ce d'autant plus qu'il s'agit de cursus à finalité professionnelle et/ou menant à des métiers très valorisés. Ces différenciations liées au sexe se creusent au fur et à mesure du déroulement du cursus, notamment à partir du moment où des choix à finalité professionnelle interviennent, et elles vont bouleverser les traditionnelles différenciations sociales.

Ainsi, la majorité des différentes sections du baccalauréat ne sont pas réellement mixtes : en 1991-1992, on compte 81 % de filles en terminale A (Lettres), 61 % en B (Economie), 37 % en C (Mathématiques), 49 % en D (Sciences de la vie), 6 % en E (Mathématiques et Technique). Les baccalauréats de technicien sont encore plus sexués, puisque les sections G (secteur tertiaire) accueillent 66 % de filles, les sections F 31 % (10 % dans le secteur industriel, concentrées en chimie, biochimie, ou biologie, et 98 % en secrétariat médical). La prise en compte de l'origine sociale bouleverse peu cette tendance globale ; par exemple, parmi les jeunes scolarisés en Terminale en 1987 (Convert et Pinet, 1989), les pourcentages d'élèves en série C se hiérarchisent comme suit : les garçons à l'heure d'origine aisée (43,8 %), les garçons à l'heure d'origine modeste, les filles à l'heure d'origine aisée (19,8 %), et ainsi de suite jusqu'aux garçons en retard de milieu modeste, qui devancent de loin les filles aux caractéristiques similaires (6,3 % contre 1,5 %). A l'aune d'un indicateur scolairement plus exigeant, regroupant les jeunes des classes terminales scientifiques (C ou D) n'ayant jamais redoublé, la « logique de sexe » l'emporte moins nettement sur la « logique de classe », puisque le pourcentage global (toutes catégories sociales confondues) de jeunes répondant à ces critères n'est que très légèrement plus élevé chez les garçons (7,8 % contre 7,6 % chez les filles). Il n'en reste pas moins que malgré un accès au niveau baccalauréat plus fréquent, les filles sont moins nombreuses à accéder en classe de terminale scientifique. Notons que cette dominance d'une « logique de sexe » sur une « logique de classe » n'est pas nouvelle : parmi les bacheliers de 1972 (Prêcheur, 1977), alors que les filières littéraires étaient sans doute moins dévalorisées qu'aujourd'hui, le pourcentage d'inscrit au bac C était toujours supérieur chez les garçons, quel que soit leur milieu social (un fils d'ouvrier non qualifié était plus souvent en Terminale C qu'une fille de cadre supérieur).

Ces différences ont bien sûr des incidences sur les études supérieures. Près de 7 filles sur 10 étant dotées d'un baccalauréat A, B ou G (alors que c'est le cas pour moins de 40 % des garçons), il n'est pas étonnant de les retrouver majoritairement (70 % des effectifs féminins du Supérieur) dans les UFR de Lettres, Langues, Sciences Humaines et Droit. Au sein de cet ensemble juridico-littéraire, on observe de manière classique (depuis les analyses de Lamoure, 1983) que les garçons s'orientent plus souvent en Droit qu'en Lettres, alors que c'est l'inverse pour les filles. On note aussi que les filles dotées d'un baccalauréat scientifique s'orientent moins souvent que leurs homologues garçons vers les filières scientifiques où leur poids relatif plafonne (à 37 % dans les DEUG de Sciences), et où elles se concentrent toujours sur certaines spécialités (chimie, biologie, informatique), alors que, majoritaires depuis longtemps en Pharmacie, elles sont à présent presque aussi nombreuses que les garçons en Médecine.

Ces différences sont encore plus marquées dans les filières de l'enseignement technique, dont la plupart sont sans ambiguïté féminines ou masculines. C'est vrai des formations professionnelles courtes : sur 100 filles engagées dans ces formations, 85 % sont en CAP-BEP tertiaire, et 15 dans des formations secondaires (dont 71 % en habillement). On note aussi que les orientations des filles sont toujours concentrées sur un nombre de filières plus restreint que les garçons ; par exemple, 93 % des effectifs féminins de BEP, en 1990, se concentrent en textile-cuir, paramédical et économie et gestion, alors que les effectifs masculins se ventilent à la fois sur des secteurs plus variés de l'industrie (bâtiment, bois, génie mécanique ou électrique, et aussi sur certains domaines du secteur tertiaire (hôtellerie, comptabilité, vente).

Cette situation évolue-t-elle ? Tout dépend de la période de temps considérée. A l'évidence, les différences entre les sexes évoluent fortement sur le long terme : sans aborder dans cette note l'histoire de l'éducation des filles (pour une synthèse, cf. Lelièvre et Lelièvre, 1991), on peut souligner que le XX^e siècle, et surtout sa seconde moitié, aura été marqué par un rapprochement spectaculaire des niveaux d'instruction des hommes et des femmes (Baudelot et Estabiet, 1992 ; Terrail, 1992a). Jusque dans les années 50-60, les filles abandonnent plus précocement leurs études que les garçons à l'issue de la scolarité obligatoire, avec par conséquent aucune formation professionnelle ; celles qui s'engagent dans l'enseignement secondaire (les filles des milieux salariés non ouvriers) y réussissent aussi bien que les garçons mais s'arrêtent plus tôt (notamment au niveau BEPC). Les années 60 vont marquer un tournant, avec la généralisation de l'entrée en 6^e, dont les filles vont être les grandes bénéficiaires ; elles vont alors commencer à rattraper leur retard, et c'est en 1971 que l'effectif des bachelières devient supérieur à celui des bacheliers. Les spécialités étudiées ont elles aussi connu de fortes évolutions sur le long terme, ce qui atteste de leur caractère culturel, et aussi du poids des logiques scolaires ; ainsi, sans revenir au début du siècle, où les emplois d'employés étaient considérés comme masculins, ce n'est que depuis les années 70 que les garçons ont délaissé la filière A (Casabianca et al., 1993).

Mais sur le court terme, les évolutions sont plus ténues, et ne vont pas dans le sens d'une mixité accrue. La féminisation des diverses séries de bac n'a guère évolué depuis 1984 (Guichard, 1987), et la période récente (1985-1990) voit plutôt se renforcer les « bastions » féminins et masculins ; par exemple, le poids des filles dans les bacheliers C, après être passé par un

maximum en 1980 (39,5 %) est retombé à 34 % en 1987, et s'il semble remonter quelque peu ces dernières années (37-39 %), c'est avant tout du fait de la politique d'expansion de cette série. Aujourd'hui, si les chances féminines d'obtenir un bac C progressent régulièrement en valeur absolue, elles progressent moins vite que celles des garçons, l'écart avec ces derniers se creusant au fur et à mesure que s'élève la proportion générale de bacheliers (Baudelot et Estabiet, 1990b). En ce qui concerne les filières professionnelles, la part des filles scolarisées dans les formations traditionnellement masculines ne connaît pas non plus d'évolution sensible (cf les éditions successives de **Repères et Références Statistiques**) ; c'est vrai en ce qui concerne les BEP, cela vaut aussi pour ce qui est des BTS, où les effectifs féminins progressent au contraire dans des filières comme le commerce-distribution, les arts appliqués, les services et l'hôtellerie.

L'évolution la plus nette concerne la montée des filles dans les classes préparatoires, où elles représentent aujourd'hui 36 % des effectifs contre 30 % en 1980. Elles restent très majoritaires dans les classes littéraires (69 %), sont de plus en plus nombreuses dans les classes économiques (55 %, contre 41 en 1980). En classe préparatoire de type « maths sup. » ou « maths spé. », le pourcentage de filles augmente très doucement : il stagne depuis quelques années autour de 22 % (il était de 18,5 % en 1980), et plafonne autour de 15 % en M', la filière la plus prestigieuse. Du même coup, les grandes écoles auxquelles accèdent garçons et filles ne sont pas les mêmes : si on compte aujourd'hui près de 20 % de femmes dans les écoles d'ingénieurs (avec davantage de filles dans les écoles universitaires où l'aspect scientifique de la formation semble l'emporter sur son aspect technique), elles représentent 44 % des effectifs des écoles de commerce et de gestion, 58 % de ceux des écoles à caractère artistique et 76 % de ceux des écoles de journalisme (INSEE, 1991). Elles ont également réussi une relative percée dans le domaine des sciences politiques : près de 50 % de filles à « Sciences Po » (contre 33 % il y a 10 ans), et près d'un tiers à l'ENA (soit un bond de 11 points en 2 ans).

Que conclure ? Certes, les filles font en moyenne plus d'études que les garçons, mais trois éléments interrogent : a) leur concentration dans un nombre plus limité de filières, b) le fait que ces filières soient moins souvent professionnalisées, c) leur poids très faible dans les filières les plus prestigieuses. Il est donc prématuré de parler d'« avantage » des filles. Avant de jauger la « valeur » de cet investissement scolaire à l'aune des relations formation-emploi, analysons plus avant ces différences.

II. DES DIFFÉRENCES DE RÉUSSITE ET/OU DES DIFFÉRENCES D'ORIENTATION ?

Il est tentant d'expliquer les scolarités plus longues des filles par une réussite scolaire meilleure. En fait, la validité de cette « explication » s'avère très sensible aux indicateurs de réussite utilisés. Les indices les plus courants sont les taux de passage ou de redoublement (et donc l'âge scolaire qui en découle). Les données de la DEP montrent par exemple que les filles sont plus nombreuses à être à l'« âge normal » au CM2 (74 % contre 68,6 % chez les garçons), ce qui atteste globalement d'un meilleur déroulement de la scolarité en primaire (moins de redoublement) (3). Ce n'est qu'après le palier d'orientation de 5^e que l'écart se resserre : en 3^e, 51,7 % de filles sont à l'âge

normal contre 49,3 % des garçons. Dans le second cycle, on retrouve un écart de 5-6 points entre les sexes, les garçons n'étant pas seulement moins nombreux à l'âge dit normal, mais étant également surnuméraires parmi les élèves ayant deux ans de retard ou plus.

Mais ces distributions par âge mêlent ce qui relève d'acquisitions réellement meilleures et ce qui résulte des décisions de passages, qui elles-mêmes reflètent les jugements des maîtres sur ces performances et plus largement sur la façon dont l'élève exerce son « métier d'élève ». Il est donc préférable, si on entend cerner précisément des différences de réussite, d'utiliser des évaluations scolaires. Mais lesquelles ? Les notes scolaires ne sont pas exemptes de biais en fonction du sexe de l'élève ; il semble en particulier que les filles aient plutôt tendance (en moyenne) à être notées avec plus d'indulgence, par rapport à leur niveau « réel » de connaissances, quand on appréhende celui-ci par des épreuves communes (Duru-Bellat, 1986). Certains chercheurs ont pris en compte les taux de réussite aux examens. Par exemple, Baudelot et Estabiet (1992a) notent que quelle que soit la série (sauf certaines séries comme E et F), les taux de succès des filles au baccalauréat dépassent légèrement ceux des garçons, phénomène déjà observé vingt ans auparavant dans les séries générales (Prêcheur, 1977).

Les épreuves normalisées de connaissances, mises en place par la DEP, constituent une source plus fiable. Elles permettent d'observer (Le Guen, 1991) qu'à l'entrée du CE2, les filles obtiennent un score moyen supérieur à celui des garçons en Français (notamment aux exercices de compréhension et de production de texte), alors qu'il n'existe pas de différences significatives entre les sexes en mathématiques. A l'entrée en 6^e, les constats sont identiques. Par contre, en 3^e, alors que les filles ont toujours un net avantage en Français, les garçons devancent les filles en mathématiques, surtout dans les épreuves mobilisant des connaissances en géométrie et trigonométrie (Baudelot et Estabiet, 1991 ; Bonora et Huteau, 1991).

Le problème, c'est que jusqu'à une date très récente les garçons scolairement les plus faibles étaient, dès la fin de 5^e, dirigés vers les filières préprofessionnelles et l'apprentissage, ceux parvenant en 3^e étant donc relativement « sur-sélectionnés » par rapport aux filles ; si on intègre ces différences de sélection antérieure, alors l'écart entre les sexes en mathématique se resserre nettement et cesse d'être significatif (Baudelot et Estabiet, 1991). Il semble qu'on puisse néanmoins parler, à l'aune des épreuves de la DEP, d'une légère mais croissante supériorité des garçons en mathématiques, de la 6^e à la 3^e, tandis que sur la même période, l'avantage des filles en Français aurait tendance à décliner ; même si ces évolutions sont dues avant tout aux phénomènes de sur/sous sélection évoqués ci-dessus, il semble y avoir un réel avantage des garçons sur les filles aux niveaux de réussite les plus élevés en mathématiques (Bonora et Huteau, 1991). Enfin, au niveau 2^{nde} (DEP, 1989), on observe quelques écarts inattendus : si les garçons devancent les filles en mathématiques et en physique, ils le font également en IES (économie) et en histoire-géographie, les filles ayant quant à elles une supériorité en Français et en langue vivante (la seule matière où les deux sexes ne se différencient pas étant la biologie). A nouveau, il faudrait intégrer la plus forte sélection des garçons admis en 2^{nde} IES, dans l'interprétation de ces écarts.

Ces constats appellent plusieurs remarques. Tout d'abord, à chacun de ces niveaux, les écarts entre les sexes sont nettement plus faibles que ceux qui opposent les enfants en fonction de leur milieu social (Baudelot et

Establet, 1991). Par ailleurs, si l'on tente de situer précisément le niveau éducatif où ces différences de performance entre les sexes prennent naissance, il semble qu'au CP (Mingat, 1984), les filles creusent en fait en cours d'année l'avance qu'elles avaient déjà au sortir de la maternelle ; même constat au niveau 2nde (Duru-Bellat et al., 1993), où les filles progressent plus en cours d'année et accentuent l'écart observé au sortir du collège.

Soulignons également que l'analyse de la dispersion des scores des garçons et des filles est tout aussi importante que la comparaison de scores moyens (4). Par exemple, il semble qu'en mathématiques (au niveau 3^e notamment) davantage de garçons se situeraient à l'extrémité supérieure de la distribution, ce qui peut avoir des incidences non négligeables au moment des décisions d'orientation, s'il s'agit d'orienter vers telle filière les 20 % les meilleurs (Bonora et Huteau, 1991). Notons aussi que les différences de réussite en mathématiques ont été de loin les plus étudiées, alors que les difficultés, pourtant plus accentuées, des garçons en langue maternelle (notamment en lecture) ont beaucoup moins attiré l'attention, surtout dans la période récente (Scott et al., 1985). Au début des années 70, de nombreux chercheurs s'étaient inquiétés du caractère « féminin » de l'enseignement primaire (Johnson, 1974), mais avaient en général conclu, nous y reviendrons, au caractère plus déterminant de l'image de la lecture comme activité passive et (donc) féminine (Zimet, 1976). En ce qui concerne l'informatique, il s'agit semble-t-il plus de différences d'intérêt ou de fréquentation des cours que de réussite stricto sensu (Tittle, 1986).

Enfin, ces différences de réussite sont datées et localisées. En mathématiques, ce qui apparaît le plus constant d'un pays à l'autre, ce sont les difficultés spécifiques que rencontreraient les filles en géométrie et résolution de problèmes (quand ceux-ci demandent des raisonnements abstraits, proportionnalité par exemple). Mais ce constat (Hyde et al., 1990) n'est valide qu'à partir du niveau du lycée (sauf chez les élèves les plus « doués », où elles seraient plus précoces, cf. Benbow et Stanley, 1982), et correspond en partie, au moins pour les pays anglo-saxons, à la formation effectivement suivie, puisqu'à ce niveau les élèves ont la possibilité d'approfondir ou au contraire d'abandonner l'étude des matières scientifiques (Kimball, 1989). En outre, même quand on compare des jeunes suivant des enseignements de mathématiques identiques, le seul fait que certains (en général des garçons) suivent par ailleurs des options en physique ou en dessin technique, peut suffire à créer des différences de réussite en mathématiques (Kelly, 1987a). Par ailleurs, la meilleure réussite des garçons n'a rien d'universel, et dans certains pays, les filles réussissent aussi bien ou mieux en mathématiques que les garçons (Bonora et Huteau, 1991 ; Hanna et al., 1990), tandis qu'aux États-Unis, les différences entre les sexes sont non significatives chez les « minorités ethniques » noires, hispaniques, et asiatiques (Hyde et al., 1990).

Dernier point, les écarts de performance en mathématiques diminuent avec le temps ; certes, c'est en France que cela s'avère le moins vrai, mais dans des pays comme les États-Unis ou la Suède (Emmanuelson et Fischbein, 1986), la baisse est réelle, et est généralement interprétée comme résultant de choix plus fréquents de la part des filles pour les cours scientifiques (Bonora et Huteau, 1991, Feingold, 1988). Mais on note aussi (Kimball, 1989) que cette évolution pourrait être en partie un artefact dû aux pratiques des chercheurs : ceux-ci n'hésiteraient plus à publier des enquêtes faisant état d'absence de différences entre les sexes...

Ces différences de réussite académique entre les sexes sont donc au total limitées, dès lors qu'on les appréhende avec des indicateurs moins globaux que les taux de redoublement. Certes, il y a bien une tendance générale à une meilleure réussite des filles dans les premiers niveaux d'enseignements, où les résultats en Français sont sans doute déterminants pour l'ensemble des autres matières. Mais à partir de la fin du collège ou du début du lycée, et dans les cursus indifférenciés, les écarts se creusent avec une meilleure réussite des filles dans les matières « littéraires », et des performances plus centrées autour de la moyenne (voire moins bons) dans les disciplines scientifiques ; ces écarts restent néanmoins faibles, puisque le sexe, jusqu'à l'adolescence, n'expliquerait que 1 à 2 % de la variance des résultats (Hyde et al., 1990). Toujours est-il que garçons et filles semblent bien aborder l'enseignement secondaire avec un bagage scientifique comparable. Parler de « meilleure réussite » des filles est donc tout à fait excessif (5), puisqu'elle ne concerne que les disciplines littéraires. Notons également que cette « meilleure réussite » n'est pas une règle universelle, et dès que les cursus divergent, les phénomènes de sur ou sous sélection viennent brouiller les cartes ; ainsi, les filles spécialisées en physique peuvent s'avérer meilleures que les garçons (Kelly, 1987a), ou celles qui se sont orientées dans les filières techniques industrielles ou agricoles obtenir des performances nettement moins bonnes (Canjou, 1985).

Enfin, le fait qu'il n'y ait pas de différences de réussite massives n'empêche pas la genèse d'attitudes différenciées ou de légers écarts de performance susceptibles d'avoir des effets différés importants, ne serait-ce qu'au moment des choix d'orientation. Une question cruciale est en effet de savoir comment garçons et filles « gèrent » leur cursus, comment ils s'orientent, et pourquoi.

Tant qu'il s'agit de poursuivre (ou non) des études générales, on n'observe guère de différences entre les sexes, au-delà de ce qui reflète la meilleure réussite globale des filles. Par exemple, même si le taux de passage 5^e/3^e est plus élevé chez les filles (d'environ 6 points), ceci ne fait que traduire les différences de bagage scolaire entre les sexes (Duru-Bellat, 1986). En fin de 3^e, les taux globaux de passage en 2nde sont pratiquement identiques, mais les filles passent plus souvent en 2nde générale (dite IES jusqu'en 93) et les garçons en 2nde à orientation technique (Duru-Bellat et al., 1993). Dès lors que les cursus se spécialisent, des différences d'orientation apparaissent. C'est très net en fin de 2nde IES, où les filles s'orientent moins en S (environ 4 points de moins en pourcentage), et davantage en A (+ 7 points) et B (+ 5 points).

Ce qu'il faut souligner, c'est que ces orientations des filles ne peuvent s'expliquer par des différences de réussite : si les filles s'orientent moins en S, c'est qu'elles pratiquent une auto-sélection, ayant « besoin » d'environ quatre points de plus (dans une échelle de notes sur 100) dans les matières scientifiques pour oser faire ce choix et se concentrant moins sur cette filière quand leur niveau global est bon (Duru-Bellat et al., 1993 ; Marro, 1994). Par rapport à la hiérarchie scolaire des sections, tant au niveau du lycées qu'au niveau de l'enseignement post-secondaire (Duru et Mingat, 1988 ; Lamoure, 1983), les filles font donc des choix moins ambitieux, n'accédant pas aux filières que leur réussite scolaire pouvait laisser escompter. Ce constat n'est pas propre à la France ; en Norvège, par exemple, la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques du second cycle, s'explique entièrement par des processus d'auto-sélection plus sévères et non par des différences de réussite (Skog, 1991).

Toujours est-il que dans un système comme le nôtre, où l'on tente de suivre les demandes des jeunes, ces différences de « choix » vont être entérinées dans les décisions, et jouent donc un rôle considérable dans la genèse des différences de carrières scolaires entre les sexes. Ce rôle est notamment beaucoup plus fort que celui joué par les écarts de réussite, dont nous avons souligné la discrétion. Revenons néanmoins sur ces différences de réussite, qui ont été largement étudiées, dans des perspectives variées, allant de la recherche d'aptitudes innées à celle d'attitudes engendrées par l'éducation familiale. Certes, le « calendrier » des différences de réussite (avec des résultats très proches aux premiers niveaux de la scolarité, et des écarts qui se creusent au fur et à mesure du déroulement du cursus), invite plutôt à y voir la résultante d'une « fabrication » familiale ou scolaire que d'éventuelles inégalités d'aptitude. Nous suivrons néanmoins un moment cette dernière piste, très fréquentée par les psychologues ou les spécialistes de l'orientation, avant de revenir plus longuement sur la première, privilégiée par les sociologues.

III. DES INÉGALITÉS D'APTITUDE ?

En ce qui concerne les tests dits d'intelligence générale, les différences entre les sexes sont minimisées par le mode même de construction de ces épreuves, les items faisant des différences étant rejetés comme trop discriminants. La part d'arbitraire inhérente à ces jugements (items « trop » discriminants, ou au contraire différences « résiduelles » considérées comme acceptables) est bien sûr considérable. Les différences entre sexes restent donc discrètes, même si on note une certaine infériorité des garçons jusqu'au CM1, et une légère supériorité au-delà (Aubret, 1986). Les tests dits d'aptitude, plus spécialisés, révèlent en général des différences plus marquées, à savoir *une supériorité des filles dans le domaine verbal, et une supériorité des garçons dans les aptitudes spatiales et visuelles*, sachant que ces différences ne se font nettes qu'au début de l'adolescence.

Pour ce qui est du domaine spatial, les filles ont en moyenne des difficultés spécifiques dans les tâches qui impliquent la rotation mentale de figure (Linn et Petersen, 1985), ainsi que, mais à un degré moindre, dans celles qui mettent en jeu les notions d'horizontalité et de verticalité, qui, il est vrai, requièrent souvent des connaissances sur le monde physique inégalement partagées par les élèves des deux sexes (Liben et Golbeck, 1984). Par contre, les filles obtiennent des scores comparables à ceux des garçons dans les tâches de visualisation dans l'espace, où il s'agit d'analyser par exemple des informations présentées sous une forme spatiale (figures cachées, pliages...). Cela dit, il existe une très forte variabilité de réussite au sein d'un groupe de sexe donné, et au total, le sexe n'explique que 5 % de la variance du score au test d'aptitude spatiale.

Une question est de savoir si l'aptitude spatiale a quelque rapport avec la réussite en mathématiques. En fait, selon les tests, il y a une corrélation plus ou moins forte avec les résultats en mathématiques, et dans tous les cas, cette corrélation n'est guère plus forte que celle observée entre mathématiques et aptitude verbale (où les filles, cette fois, surpassent les garçons). Rien n'indique donc que le handicap relatif des filles par rapport à cette « aptitude spatiale » soit à même d'expliquer leurs performances plus faibles dans certains domaines des mathématiques (Linn et Petersen, 1986). En

outré, une corrélation est insuffisante pour établir une relation causale. Il se peut très bien qu'à la fois les résultats aux tests d'aptitude et les résultats en mathématiques soient affectés par l'exercice d'activités extra-scolaires faisant intervenir la structuration spatiale, beaucoup plus rares chez les filles que chez les garçons, par exemple, la pratique de jeux vidéo, qui tend à accroître les habilités vidéo-spatiales (Terlon, 1985a).

On peut remarquer que les travaux se sont surtout concentrés sur « ce qui manque » aux filles, alors que leur supériorité en matière d'aptitude verbale a fait l'objet de beaucoup moins d'investigations. En fait, une méta-analyse récente (Hyde et Linn, 1988) réfute l'idée globale d'une supériorité féminine significative. Certes, les filles font preuve (sans qu'on observe de variations avec l'âge), aujourd'hui, d'une très légère supériorité en matière de qualité du langage et de fluidité du discours, mais ces différences sont faibles (sensiblement moins marquées que celles observées en matière d'aptitude spatiale), et les auteurs concluent à leur absence totale de signification psychologique ou pédagogique. En outre, pour les aptitudes verbales comme pour les aptitudes spatiales, l'écart entre les sexes est en constante diminution dans les dernières décennies, ce qui n'est pas sans intérêt quand on s'interroge sur les causes de ces différences.

L'interprétation de ces différences entre sexes débouche sur le débat classique *inné/acquis* ; sans traiter intégralement cette question, prenons l'exemple des débats autour de ce qu'on a appelé le « sexe du cerveau » (cf. Alper, 1986 ; Thibault, 1985). Cette question est non seulement polémique, mais difficile car la socialisation des sexes commençant dès la naissance, il va être impossible de dissocier l'influence, sur les comportements, de la biologie de celle de l'environnement.

On a pourtant tenté d'établir un rapport entre les différences cognitives entre les sexes, et celles observées au niveau du cerveau, en se fondant sur le fait que les hémisphères gauche et droit du cerveau ne sont pas fonctionnellement équivalents (le gauche étant dominant pour les aptitudes verbales, le droit pour le non verbal) ; s'il est vrai que le cerveau des hommes est plus asymétrique que celui des femmes, on peut faire l'hypothèse que ceci expliquerait la supériorité des secondes pour le verbal et leur infériorité spatio-visuelle. Ce faisant, les chercheurs tentent d'associer directement les différences cognitives à des différences de structure et de fonctionnement biologique, postulant l'existence de gènes expliquant donc les comportements en question. Mais ceci suppose que les différences de performances entre les sexes se manifesteraient même chez des personnes élevées dans des environnements identiques, les différences phénotypiques pouvant alors être attribuées à des différences génotypiques. Dans la réalité, on est en présence de variables confondues, dès lors que l'éducation des garçons et des filles diffère dès la naissance. On est donc loin d'être capable de lier cerveau et aptitudes, et au total, la recherche de différences sexuelles qui seraient transmises par voie génétique ne s'avère pas concluante (Boles, 1980 ; Beckwith, 1983 ; Linn et Petersen, 1985).

En outre, ce modèle de rapport entre le génétique et le phénotypique n'est pas le seul possible : les environnements non identiques dans lesquels évoluent les deux sexes peuvent engendrer des différences de structure et de fonctionnement du cerveau débouchant à leur tour sur des différences cognitives. Des études récentes (résumées in Monteil, 1993) sur la différence de latéralisation des fonctions cérébrales entre sujets japonais et occidentaux

vont d'ailleurs dans ce sens. Il semble que ce soit la langue maternelle qui détermine des différences dans les schémas de dominance hémisphérique, sans intervention des facteurs génétiques. Ainsi, le social influencerait la construction des réseaux neuronaux, ou, dit autrement le physique garderait la marque de l'histoire sociale des individus. Ce résultat renforce l'hypothèse de l'importance des facteurs socio-culturels sur les différences d'organisation cérébrale, et le rôle crucial des acquisitions faites pendant l'enfance.

D'ailleurs, les expériences vécues affectent les manifestations de ces aptitudes spatiales ; même la supériorité, relativement universelle, des garçons dans les aptitudes spatiales disparaît quand on pratique un entraînement systématique des filles. De même, on observe que les filles qui disent préférer des « jeux de garçons » (ou encore, les femmes athlètes, cf. Tobias, 1980) n'ont pas de handicap en termes d'aptitude spatiale (Hurtig et Pichevin, 1986). La liberté laissée pour explorer l'espace est en l'occurrence essentielle ; alors que c'est sur ce point que les pratiques éducatives parentales se différencient le plus et de manière très précoce (Block, 1983), on observe dès 8-10 ans des différences entre les sexes dans la capacité à s'orienter à l'aide d'une carte, et plus largement dans l'espace (Boardman, 1990), et plus largement à se mouvoir et à occuper l'espace (Guillaumin, 1992b).

Le poids d'éventuels facteurs innés apparaît donc au total difficile à établir, dans la genèse de différences, qui sont d'ailleurs très sensibles au contenu des épreuves utilisées et ne sont significatives qu'à partir de l'adolescence. Enfin, rappelons que les différences entre les jeunes d'un même groupe de sexe sont toujours beaucoup plus fortes que les différences moyennes entre les sexes ; quels que soient les tests utilisés, il y a donc un fort recouvrement des courbes.

IV. DES DIFFÉRENCES D'ATTITUDE ?

Il est très classique de souligner que la réussite scolaire suppose autre chose que des « aptitudes », notamment une mobilisation et une concentration sur la tâche, une certaine confiance en soi, bref des comportements et attitudes spécifiques. Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des travaux concernant la « psychologie différentielle des sexes » (on consultera sur ce point Maccoby et Jacklin, in Hurtig et Pichevin, 1986, ou Hyde et Linn, 1986), qui constitue un champ ouvert, et dont l'analyse critique est d'ailleurs intéressante en terme de sociologie de la science (cf. notamment Hurtig et Pichevin, 1982). On peut par exemple remarquer que jusqu'à une date récente, les auteurs ont en général mis en exergue les différences et passé sous silence les similitudes, tant paraît évidente et normale la dualité psychologique des sexes, s'étonner de ce que les comportements des femmes soient souvent considérés comme déviants par rapport à une norme masculine non questionnée, ou encore souligner que la manière même de caractériser les comportements mériterait d'être interrogée davantage (on appelle, par exemple, autonomie, chez les garçons, et dépendance, chez les filles, ce qu'on pourrait aussi étiqueter comme comportement égocentrique ou au contraire soucieux d'autrui...).

Centrons-nous sur les différences susceptibles d'affecter les performances scolaires ou les choix d'orientation. Certes, il se pose des problèmes de frontières, et un certain nombre de dimensions psychologiques relative-

ment générales affectent vraisemblablement l'exercice quotidien du « métier d'élève » ; ainsi en est-il sans doute de ce moindre contrôle de l'impulsivité et de cette plus forte agressivité que l'on observe chez les jeunes garçons (Block, 1983 ; Hyde et Linn, 1986 ; Eagly et Steffen, 1986), ou encore de cette plus grande « maturité » ou de cette avance en terme de développement moral (Cohn, 1991) dont feraient preuve les filles jusqu'à l'entrée à l'université, les différences s'estompant ensuite fortement à l'âge adulte.

IV.1. Des différences d'attitude face aux apprentissages (voire au savoir) en général...

Dans les années 60, l'optique privilégiée, pour décrire les différences entre sexes en matière de comportements scolaires ou plus largement d'attitudes face aux apprentissages, consiste à distinguer capacités (mesurées par des tests) et efficacité (en termes de résultats ou de performances), avec, en corollaire, la notion de sur/sous réalisateur (Zazzo, 1993). Il semble qu'au moins jusqu'au collège, les garçons présentent plus souvent que les filles des notes plus basses que ce qui serait attendu au vu des tests, et soient donc plus souvent des « sous-réalisateurs » (Stockard et Wood, 1984). Et il est vrai qu'à l'école primaire, l'avance des filles en terme de développement psychomoteur est visible, avec en particulier moins de signes d'asynergie, et une meilleure coordination oculo-motrice (Zazzo, 1982 et 1993). On observe aussi une certaine supériorité des filles en matière d'attention, au niveau du CE2, ou encore quand il s'agit de planifier des tâches, au niveau CM2/6^e (Warrick et Naglieri, 1993).

Comment expliquer ces différences ? Les psychologues hésitent à invoquer la plus grande précocité pubertaire des filles, dans la mesure où la relation avec le développement du moi reste largement inexplorée (Cohn, 1991) ; de même, les relations entre l'agressivité des garçons et d'éventuels facteurs biologiques restent largement problématiques (Tieger, 1980). En outre, ces facteurs deviennent inopérants pour comprendre les changements qui se produisent à partir de l'adolescence, les filles devenant par exemple « sous-réalisatrices » en mathématiques. Ce sont donc essentiellement les expériences sociales des garçons et des filles qui sont invoquées, depuis la « socialisation » par la famille et par les pairs jusqu'à l'environnement social en général, qu'il s'agisse des médias ou des rôles sociaux eux-mêmes, qui rendraient compte de différences de « personnalité » telles que l'empathie ou le souci de porter de l'aide à autrui (Eagly et Crowley, 1986). Les travaux récents soulignent qu'on ne saurait réduire la socialisation de l'enfant à un processus mécanique de confrontation à des « modèles exemplaires de comportement social appropriés aux deux sexes » (Maccoby, 1990), mais qu'il convient d'analyser comment l'enfant garçon ou fille apprend des choses différentes via ces expériences quotidiennes dont on sait qu'elles sont largement différenciées dès sa naissance (Belotti, 1975 ; Hurtig et Pichevin, 1986) (6). Parmi les nombreux travaux centrés sur les pratiques éducatives parentales (7) en fonction du sexe de l'enfant (cf Block, 1983 ; Fagot et Hagan, 1991 ; Lytton et Romney, 1991 ; Safilios-Rotschild, 1986), examinons ceux qui établissent un lien avec le développement cognitif ou les apprentissages scolaires, en particulier par l'intermédiaire d'attitudes spécifiques.

En ce qui concerne le développement intellectuel, on connaît l'importance des expériences qui amènent l'enfant à découvrir comment l'environnement réagit à ses actions, et à réagir à ces réponses parfois déconcertantes. Sur ce point, le fait que les garçons soient davantage poussés à explorer l'espace

et à se confronter à l'environnement physique n'est pas sans importance : ceci favoriserait chez eux des démarches d'analyse des situations, d'inférence des mécanismes sous jacents, des réactions actives pour surmonter les problèmes (même si des méta-analyses récentes montrent que ces différences ne sont pas massives ; cf. Lytton et Romney, 1991). Certes, les filles sont davantage poussées à l'exploration du monde social et relationnel, mais celui-ci apparaît moins manipulable, et cette orientation serait beaucoup moins fructueuse en ce qui concerne le sentiment de maîtrise des situations et d'efficacité personnelle (Hoffman, 1986 ; Block, 1983).

Dans la même perspective, la théorie piagétienne laisse prévoir que les situations d'exploration, susceptibles de produire des écarts (des « perturbations ») entre les attentes de l'enfant et la réalité constituent le vecteur privilégié de l'élaboration de nouvelles structures cognitives et plus largement du développement intellectuel. A l'inverse, des pratiques éducatives décourageant l'exploration et la résolution de problèmes en toute indépendance (encourageant la proximité avec les adultes, la surveillance et l'aide systématique et précoce en cas de difficultés) s'avèrent « débilantes » sur le plan du développement cognitif. Or, d'après une étude sur des enfants de 9 ans (Vouillot, 1986), les pratiques éducatives des parents semblent être plus rigides envers les filles et plus « souplement structurées » (pour reprendre l'expression de Lautrey, 1980) envers les garçons, dans des domaines aussi variés que la propreté, l'alimentation, l'utilisation des objets, ce qui créerait de fait un environnement plus favorable à leur développement cognitif, en développant notamment une attitude plus active et souple face aux multiples perturbations et nouveautés qui jalonnent les apprentissages. D'après d'autres travaux (Fontaine, 1991), ce qui distinguerait les pratiques éducatives concernant les garçons et les filles ne serait pas tant des différences de structuration (en l'occurrence de rigidité) que des différences dans l'autonomie concédée à l'enfant. On note aussi que les parents s'inquiètent si leur fils est trop obéissant et dépendant, alors qu'ils éprouvent le même sentiment si leur fille se montre trop indépendante (Huston, 1983).

Pour certains auteurs (Belotti, 1975), non seulement on bride davantage l'indépendance des filles, mais on les incite continuellement « à détourner leur attention des problèmes politiques, intellectuels, sociaux, artistiques, pour s'occuper de problèmes contingents, mesquins, insignifiants, opération qui restreint automatiquement l'horizon culturel des petites filles ». Plusieurs recherches (Steinberg et Hill, 1978 ; Block, 1983) montrent en effet que non seulement les parents interrompent plus souvent leurs filles que leurs fils, mais aussi qu'on répond souvent de manière évasive aux questions des filles, ou plus encore par un « tu ferais mieux de... », qui les renvoie à des préoccupations plus triviales. Ceci ne serait pas sans conséquence en termes de créativité intellectuelle et artistique.

Les conséquences affectives de ces modes différenciés de socialisation ne sont pas négligeables, qui font que depuis leur petite enfance, les filles sont protégées, appuyées, davantage susceptibles de recevoir de l'aide de leurs parents (Fagot, 1978 ; Houston, 1983 ; Safilios-Rotschild, 1986). Elles se heurtent rarement, à l'instar des garçons, à la perte (temporaire) de l'approbation des adultes, étant à la fois moins punies (notamment physiquement) mais aussi moins encouragées ou complimentées (Maccoby et Jacklin, 1974 ; Margolin et Patterson, 1975 ; Block, 1983). Il semble que les filles soient en fait déservies par cette absence de stress, cette approbation constante de la part des adultes (que l'on peut lire tout autant comme un manque d'exi-

gence), et ne soient pas amenées à élaborer des critères d'évaluation et d'estime de soi personnels, étape du développement que les garçons franchissent, semble-t-il, avant l'âge de six ans. Grandir, acquérir son autonomie, suppose une certaine dose d'anxiété ou de frustration ; les garçons y sont poussés, ne serait-ce que par des conflits mère/enfant plus fréquents. Ils acquièrent ainsi une confiance dans leur propre capacité à résoudre seuls leurs problèmes.

Les petites filles utilisent en fait leur intelligence non pour apprendre à maîtriser des situations nouvelles, mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes, pour mieux s'y conformer (Dowling, 1982). Et la conformité, en ce qui concerne les femmes, c'est de rester secondes par rapport aux garçons ; d'où cette attitude de « peur du succès », largement popularisée chez les psychologues américains (Horner, 1972), qui renvoie à la fois à la peur d'aller de l'avant inculquée subrepticement dès la prime enfance, mais aussi d'entrer en compétition avec les hommes, du fait des conceptions communes des rôles féminins et masculins, qui prônent la dépendance comme comportement socialement requis pour les femmes, notamment si elles veulent plaire aux hommes. Cette attitude a des conséquences multiples chez les femmes (nous y reviendrons dans la seconde partie) : évitement des situations de compétition (qui au contraire stimulent les hommes), moindre assurance dans les groupes mixtes (Block, 1983 ; Roberts, 1991). Elle peut également engendrer un rapport au savoir qui serait spécifique aux femmes, dominé par le « renoncement » (Mosconi, 1989), et/ou des comportements moins accrocheurs et ambitieux en termes de réussite et d'orientation.

IV. 2. Des différences d'attitude face aux divers domaines du savoir...

Revenons plus précisément sur les attitudes dont les élèves vont faire preuve dans les situations précises d'apprentissage scolaire. Elles ont été largement étudiées par les psychologues, autour d'un certain nombre de concepts ou de théories clés comme le sentiment de sa propre compétence, l'attribution, la « dépendance apprise », les attentes concernant la tâche (Eccles et al., 1984).

Le sentiment de sa propre compétence serait corrélé avec la réussite, par l'intermédiaire de la confiance ou de la ténacité avec lesquelles on mène la réalisation du travail. Dans les années 70, de nombreux travaux ont fait état de la moindre confiance des femmes dans leurs propres capacités, phénomène marqué par une accentuation entre 18 et 26 ans alors que cette période se caractérise plutôt, chez les hommes, par un accroissement du sentiment de compétence (Nawas, 1971). Aujourd'hui, plutôt que d'invoquer un concept de soi général, on souligne que la confiance qu'on développe dans sa propre compétence est spécifique à chaque tâche, et est plus forte quand la tâche paraît appropriée à son propre sexe. Ainsi, garçons et filles *abordent les mathématiques, où les performances sont très sensibles à l'anxiété, avec des degrés très inégaux d'assurance* : non seulement les garçons sont moins nombreux que les filles à juger cette matière difficile, mais ils se disent beaucoup plus souvent prêts à s'y « accrocher », et plus confiants dans leurs possibilités d'y parvenir. Non seulement les filles doutent plus de leurs capacités en ce domaine, mais elles sont aussi plus nombreuses à croire à la « bosse des maths », c'est-à-dire au caractère inné, et donc irrémédiable de cette incapacité.

Ceci est congruent avec leur **représentation** de cette discipline. De nombreuses enquêtes montrent que les préférences scolaires sont marquées sexuellement : si les filles se déclarent moins attirées par les maths et moins encore par la physique ou la technologie (Terlon, 1990), les garçons se détournent nettement du Français, au moins au niveau du collège (Servant, 1990 ; Terrail, 1992b). Quand les filles font preuve d'intérêts scientifiques, ce sont les sciences de la vie et de la nature qui *dominent*, alors que les intérêts des garçons sont beaucoup plus variés (Cordier, 1989). En outre, les garçons déclarent aimer les mathématiques même quand ils y sont faibles, tant cette discipline s'avère associée à des traits « masculins » comme la logique, et aussi à la compétition et à l'ambition, vu sa place dans le système scolaire (Baudelot, 1991). Du même coup, les matières scientifiques en général (et la vision de la science qui les fonde), censées inclure « une rationalité sans faille, un utilitarisme au ras du sol, une obsession de l'objet au détriment de la relation, une exclusion de la sensibilité » (Dhavernas, 1992) semblent *antinomiques avec l'identité culturelle traditionnelle des femmes qui met l'accent sur la relation à autrui, la fantaisie, l'imaginaire, l'affectivité...* D'ailleurs, les garçons ont tendance à associer matières jugées « féminines » et matières ennuyeuses, alors que les filles jugent avant tout difficiles les matières « masculines » (Archer et Macrae, 1991). Quand on sait (Ormerod, 1981) que les filles ont tendance (à la différence des garçons que cela arrête moins) à choisir d'étudier les matières qu'elles jugent faciles...

Deux remarques, sur cette question des préférences. D'une part, *l'influence du sexe s'articule avec celle du milieu social ; par exemple, l'intérêt pour la physique est nettement plus fort chez les filles de milieu aisé que chez celles de milieu populaire* (Desplats, 1989). Par ailleurs, il semble que le caractère stéréotypé des préférences disciplinaires aille en s'estompant : aujourd'hui, chez les 11-12 ans, les mathématiques sont presque perçues comme une matière convenant aussi bien aux filles qu'aux garçons (ce qui n'était pas le cas dix ans auparavant) ; à l'inverse, la biologie ou les langues seraient moins connotées comme féminines. Il reste néanmoins des disciplines très typées : la dactylo et l'économie domestique, comme matières « féminines », la technologie et à un degré moindre l'informatique comme matières « masculines » (Archer et Macrae, 1991).

Des travaux récents se sont penchés spécifiquement sur l'informatique (Terlon, 1985a), discipline introduite depuis peu dans les cursus et qu'on aurait pu espérer « neutre » ; en fait, dans tous les pays, les garçons y font preuve d'un plus grand intérêt. Ceci n'est pas sans rapport avec la manière dont elle a été « construite » scolairement (nous y reviendrons dans la 2nde partie), mais cela correspond également à une socialisation différenciée dans la famille, où l'ordinateur est offert aux fils, qui y jouent avec leurs pères (Nelson et Watson, 1991). Notons aussi que si l'informatique s'avère « neutre » au niveau de l'école primaire — les élèves garçons ou filles passionnés par l'informatique y étant jugés positivement par leurs pairs, ce n'est plus le cas au niveau collège, où les filles passionnées par cette matière sont jugés « polardes », peu sociables, « masculines » (Lage, 1991).

Ces différences d'attitudes s'observent dans de nombreux pays, notamment la tendance des filles à se percevoir moins bonnes en sciences, mathématiques et informatique, en particulier à partir de l'adolescence (en Chine comme aux USA, cf. Collis et Williams, 1987 ; Tocci et Engelhard, 1991), ou encore l'opposition entre des sciences relativement attractives pour les filles, comme la biologie ou la chimie, et les mathématiques et la physique plus

souvent rejetées (en Norvège par exemple, cf. Skog, 1991). La consistance de ces différences vient des représentations des disciplines qui les fondent, où se mêlent jugements sur leur intérêt, leur difficulté, et leur caractère masculin ou féminin. Notons aussi que les garçons ont tendance à surestimer l'importance des matières scientifiques dans les professions qui les attirent (Kelly, 1981), et sont aussi plus nombreux à croire en l'utilité sociale de la technique (Terlon, 1990).

Soulignons que la représentation d'une discipline comme appropriée à son sexe d'appartenance n'est pas sans influence en terme de réussite. Celle-ci sera par exemple meilleure chez les garçons qui ne perçoivent pas la lecture comme une matière féminine (Dwyer, 1979) ; ou encore, des enfants des deux sexes réussiront significativement mieux à une tâche identique mais « habillée » conformément à leur sexe d'appartenance (Hargreaves et al., 1985). On observe d'ailleurs des phénomènes convergents chez les adultes, puisque la réussite en mathématiques y apparaît plus liée au degré de « masculinité/féminité » mesuré par des tests (en l'occurrence, on réussit d'autant mieux qu'on est « masculin ») qu'au sexe biologique d'appartenance (Selkow, 1985). Cela dit, si la sérénité d'être dans la norme entraîne de meilleurs résultats, on pourrait aussi arguer que ce sont ces meilleurs résultats qui nourrissent cette sérénité confiante. Même s'il est probable que les relations sont à double sens, une étude britannique montre que c'est dès le début du primaire, alors même que les différences de réussite sont nulles, que les petits garçons s'avèrent plus confiants dans leurs possibilités en mathématiques et s'attendent à de meilleurs résultats que les filles de même niveau (Entwisle et Baker, 1983).

Si les représentations marquent fortement la confiance et la ténacité avec laquelle un jeune aborde les apprentissages, d'autres facteurs, certes un peu moins étudiés, affectent également ces phénomènes. Ainsi, la **façon d'expliquer ses propres échecs et réussite** (ce que les psychologues nomment l'attribution) semble également varier selon l'adéquation de la tâche aux stéréotypes (8) de sexe. Par exemple, en mathématiques, les filles auront tendance à expliquer leurs succès par leur travail acharné, se comparant implicitement aux garçons dont elles pensent qu'ils réussissent avec moins d'efforts donc plus « naturellement » (Kimball, 1989) ; par contre, elles liront clairement leurs échecs en termes d'incapacité foncière... Plus généralement, réussir à une tâche considérée comme « masculine » est attribuée aux compétences, pour les hommes, et à la chance pour les femmes ; mais l'inverse n'est pas vrai, et dans toutes les situations les hommes tendent à être jugés plus compétents et les femmes plus « chanceuses » (Deaux et Emswiller, 1974). Même si des méta-analyses récentes (Whitley et al., 1986) remettent en cause l'idée de modes d'attribution radicalement différents selon les sexes, quelles que soient les situations, on met en général en rapport ce schéma de « helpless pattern of attribution » (cette tendance des filles à expliquer l'échec par des facteurs stables et incontrôlables, manque d'aptitude par exemple, et non par des facteurs comme la motivation ou l'effort) avec l'éducation reçue dans la famille : du fait des pratiques éducatives qui les poussent plus à l'indépendance, les garçons développeraient plus une évaluation interne, indépendante, de leurs propres comportements (Dweck et al., 1978 ; Block, 1983).

Toujours est-il que le fait de se sentir responsable de « ce qui vous arrive » n'est pas sans incidences sur la manière dont on aborde des difficultés. Les élèves répondent aux difficultés scolaires, soit par une attitude

orientée vers la maîtrise de la tâche (avec intensification de l'effort, concentration, stimulation), soit par une attitude de dépendance ou de défaitisme (avec démobilité, détérioration...). Ces deux types d'attitude sont très liés aux modes d'attribution : les élèves qui attribuent leurs échecs à des facteurs invariants ou incontrôlables (aptitude) ont tendance à être affaiblis par la difficulté ; au contraire, les enfants qui attribuent leurs échecs à leur manque d'effort ou à des facteurs contrôlables tendent à être stimulés par la difficulté (Licht et Dweck, 1984). De manière générale, alors que les garçons sont stimulés par les difficultés, les filles seront particulièrement mal armées pour affronter des situations où elles pensent devoir échouer (les disciplines scolaires scientifiques notamment), et où les ruptures conceptuelles et les situations radicalement nouvelles et déconcertantes sont fréquentes, ce qui serait le cas en mathématiques, à la différence des disciplines littéraires où la progression serait plus graduelle ; plus précisément, pour réussir en mathématiques (en particulier dans certains de ses domaines où suivre les règles apprises ne suffit pas), il serait nécessaire d'avoir appris à s'engager dans des tâches de haut niveau cognitif, et à s'y maintenir de manière autonome jusqu'à la résolution du problème posé (Fennema et Petersen, 1985). Intervient également, pour expliquer les comportements moins « accrocheurs » des filles, leur conception plus « innéiste » des capacités en mathématiques évoquée ci-avant : si les filles pensent que la réussite en maths est une affaire de « don », alors elles auront tendance à penser que les élèves « doués » vont trouver les réponses du premier coup, et que le fait qu'elles ont à chercher est le signe de leur absence de don...

Au total, ces attitudes face aux différents types d'apprentissage semblent constituer un facteur tout à fait crucial de la réussite, au moins dans les disciplines « sexuées » (et quand on travaille à niveau de compétence et soutien des parents comparables ; cf. Tocci et Engelhard, 1991). Parmi ces attitudes, c'est la **valeur subjective** donnée aux tâches à réaliser qui serait le médiateur le plus fort entre le sexe, les conduites scolaires et les projets d'études (Eccles et al., 1984). Sur ce dernier point, soulignons que ces diverses attitudes vont jouer tout autant dans les processus de choix d'orientation professionnel sur lesquels nous reviendrons ultérieurement. En ce qui concerne les choix d'options ou de filières scolaires, l'influence de ces facteurs est largement documentée. Plusieurs études (cf. par exemple Skog, 1991) montrent que ce n'est pas leur niveau mais bien leur confiance dans leurs capacités dans ces matières qui écartent les filles des filières scientifiques (cf. aussi Marro, 1994). Une étude modélisée (Eccles et Jacobs, 1986b) expliquant le choix d'une filière « mathématisée » montre que le niveau obtenu en mathématique antérieurement ne joue pas directement sur l'orientation prise, mais indirectement, en ce qu'il affecte les attitudes des parents (confiance dans les possibilités de l'enfant) et celles du jeune lui-même (confiance en ses propres compétences et sentiment de l'utilité des mathématiques), en particulier chez les filles. C'est dire que plus que le niveau initial des performances, c'est l'interprétation qu'en font les jeunes et leur famille qui s'avère essentielle.

Notons aussi que certaines recherches portant sur la personnalité des filles ayant choisi d'étudier les sciences (Kelly, 1981) montrent qu'elles sont moins orientées vers les personnes (que leurs consœurs ayant fait des choix traditionnels), font preuve de plus de confiance en soi et d'individualisme, et savent résister aux pressions à la conformité. Bref, ces futures scientifiques s'avèrent moins entravées par une quête de l'approbation d'autrui et un conformisme social par rapport aux normes qui définissent la « féminité ».

V. UN CONTEXTE PLUS LARGE, FAMILIAL ET CULTUREL, D'ATTENTES DE RÔLES

Ces attitudes s'inscrivent dans un contexte plus général de division du travail entre les sexes : si l'enfant est l'objet de pratiques éducatives différenciées, c'est parce que les parents développent des **attentes** concernant la réussite scolaire, professionnelle et plus largement personnelle de leur enfant, garçon ou fille.

Pour nous limiter aux aspirations scolaires (9), soulignons qu'aujourd'hui (ce qui n'était pas le cas dans les années 60 ; cf Bacher et Reuchlin, 1969), les parents déclarent en général viser un même niveau éducatif pour leurs fils et pour leurs filles. Certains travaux (Kelly, 1982 ; Terrail, 1992c) attestent même d'aspirations plus élevées pour les filles que pour les garçons, comme si les parents percevaient que les garçons pourront plus ou moins « se débrouiller », même avec une formation courte (souvent, du même coup, professionnelle), que les filles, ces dernières accédant en général à des emplois tertiaires nécessitant un bon niveau d'instruction. Certaines observations concernant le suivi de la scolarité des enfants vont dans ce sens. Ainsi, les conversations sur l'école entre parents et enfants sont un peu plus fréquentes pour les filles que pour les garçons (Terrail, 1992a) ; en particulier, les mères qui ont elles-mêmes fait des études s'avèrent très attentives à la scolarité de leur fille. Même si les mères les moins diplômées s'intéressent autant à la scolarité de leur fils qu'à celle de leur fille, la mobilisation maternelle pour la scolarité des filles apparaît sensible chez les femmes actives sans qualification (Terrail, 1992c). Ce qui apparaît plus typique des garçons, c'est le contrôle que les parents exercent à leur encontre (contrôle du cahier de texte plus fréquent par exemple), le suivi de la scolarité des filles étant semble-t-il plus diffus et/ou géré dans un climat où la confiance a davantage de place.

Mais au-delà des comportements largement partagés, l'examen des propos des parents, sur le type de formation souhaitable, montre que la formation professionnelle apparaît (encore) davantage valorisée pour les garçons, la formation générale pour les filles (Duru-Bellat et Jarousse, 1994). En ce qui concerne l'importance des diverses disciplines scolaires, si les parents estiment par exemple que les mathématiques sont aussi importantes pour l'un et l'autre sexe, de même que la physique, ils appuient leurs réponses de propos *beaucoup plus conformistes* (« cela peut les aider à se débrouiller dans la vie si nécessaire »... C'est dire que derrière des réponses superficiellement égalitaires, il y a bien en fait une vision différente de la formation ; si les disciplines techniques sont valorisées pour les filles, c'est plus à titre de culture générale que dans une optique de formation professionnelle (Kelly, 1982).

En outre, même quand leurs enfants garçons et filles réussissent également en mathématiques, les parents soulignent l'importance du travail que leur fille a dû réaliser, comme si cette discipline était, « malgré tout » plus difficile, et par ailleurs moins utile, pour elles, ou plus « naturelle » pour leurs garçons (Parsons et al., 1982). Ces jugements et attentes des parents ne sont pas sans rapport avec l'image que les enfants développent d'eux-mêmes et de leurs propres compétences. Qui plus est, dans un modèle cherchant à expliquer leurs performances en mathématiques, le poids des attentes parentales apparaît plus important que celui de leurs performances passées (10).

Tout ceci est congruent avec les projets que forment les parents quant à l'avenir professionnel de leur enfant, projets qui valorisent beaucoup plus la carrière ou les succès professionnels quand il s'agit de garçons (les mères donnant des réponses de même sens que les pères, mais moins diversifiées selon le sexe de l'enfant). Si on invite les parents à spécifier les facteurs les plus importants pour le bonheur futur d'un jeune, alors les écarts deviennent encore plus marqués : pour les garçons, on donne à peu près le même poids à la réussite matérielle (métier, argent) et au bonheur domestique (un conjoint et des enfants avec lesquels on s'entend bien), alors que pour les filles, ce deuxième type de facteurs est affecté d'un poids presque trois fois plus important que les premiers (Percheron, 1985). En ce qui concerne les professions citées comme désirables pour leurs enfants, les réponses des parents reproduisent la très forte segmentation du marché du travail, et très peu de professions sont citées comme convenant aussi bien aux garçons qu'aux filles (si ce n'est médecin ou certaines professions de la gestion des affaires ou de l'informatique). Pour justifier ces préférences, la notion d'emploi « trop dur pour une femme » reste très présente, du moins en ce qui concerne les emplois relativement peu qualifiés accessibles par la voie de l'apprentissage, (Davis, 1987). Par ailleurs, on valorise davantage la sécurité de l'emploi et les perspectives de carrière pour les garçons, le caractère « intéressant » du travail pour les filles, ce qui sous-entend que l'exercice d'une profession est pour les premiers une nécessité vitale, chez les secondés une possibilité d'« épanouissement »... Les réponses sont encore plus différenciées selon le sexe quand on évoque l'avenir de ses propres enfants. Si les parents jugent souhaitable, au niveau des principes, que leur fille s'engage dans une carrière professionnelle ambitieuse, dans le même temps, ils restent attachés à l'idée qu'une femme se doit avant tout à ses enfants : la clause « si cela ne l'amène pas à négliger ses enfant » est toujours présente, de manière plus ou moins implicite quand il s'agit de sa propre fille.

Autrement dit, au-delà des propos généraux sur l'égalité entre sexes en matière de formation et d'ambition professionnelle, le discours des parents s'inscrit dans le cadre d'une division des rôles dans la famille qui, elle, n'est que très rarement remise en cause, et dont les parents eux-mêmes sont des modèles. La socialisation par sexe ne passe pas seulement par des valeurs, des modèles, des pratiques éducatives conscientes ou inconscientes. Elle s'effectue aussi, au jour le jour, par la confrontation de l'enfant à des adultes qui jouent leur rôle de sexe : « tant que l'univers professionnel ou le monde des sports, par exemple, seront principalement occupés par des individus du même sexe, les enfants construiront des stéréotypes qui reflètent ces réalités sociales » (Maccoby, 1990). Mais il ne s'agit pas seulement d'offrir des modèles, et, dans la masse des travaux concernant les pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant, le constat le plus fiable, c'est que les parents encouragent chez leurs enfants des activités « sex-typées » (Lytton et Romney, 1991).

Notons que les médias confrontent également les enfants à des contenus culturels très marqués par les stéréotypes de sexe (11). De nombreuses recherches en attestent, qu'il s'agisse des livres ou revues pour enfants (Colombier et al., 1983 ; Falconnet et Lefaucheur, 1975 ; Chombart de Lauwe, 1977 ; Wajsbrot, 1987 ; Peterson et Lach, 1990), de la presse pour adolescents (Evans, 1991), ou des émissions de télévision destinées à la jeunesse (Birns, 1986 ; Durkin, 1985) ou plus largement aux adultes (Thovenon, 1987) : non seulement presque la moitié des émissions les plus en vogue chez les enfants (américains) ne mettent en scène pas un seul personnage féminin,

mais les hommes, qui y occupent la plupart des rôles, y sont présentés comme plus « instrumentaux », plus actifs, plus constructifs, moins expressifs que les femmes, qui sont le plus souvent soumises et punies si elles manifestent une velléité d'activité... Cette situation paraît stable (aucun affaiblissement des stéréotypes de sexe dans les livres pour enfants publiés avant 1963, ou dans les années 70, cf. Hoffman, 1986), même si on note une évolution très légère dans la décennie 80 (Peterson et Lach, 1990). Soulignons que les enfants qui sont exposés à des livres d'enfants très stéréotypés (Ashton, 1983 ; Peterson et Lach, 1990), ou qui regardent beaucoup la télévision (Birns, 1986) semblent avoir des comportements plus conformes aux rôles de sexe. Mais aux yeux de spécialistes comme Durkin (1985), la question de l'effet des médias reste largement ouverte et le schéma souvent implicite du conditionnement est trop simpliste ; il semble que les enfants utilisent la télévision comme une source d'informations sur les rôles de sexe, mais que leurs expériences quotidiennes réelles pèsent d'un poids plus fort.

Cette situation de partage du travail qui est ainsi présentée au quotidien à l'enfant se double encore aujourd'hui d'une relative asymétrie entre les sexes. Nombre de résultats de recherche, par exemple le fait qu'on tolère plus des comportements dits masculins chez les filles que des comportements dits féminins chez les garçons (Maccoby, 1974), illustrent d'ailleurs les conséquences de cette asymétrie entre les sexes. Les jeunes perçoivent très tôt cette asymétrie, et partagent dès leur plus jeune âge les stéréotypes liés au sexe masculin ou féminin (Tap, 1985). Quand on demande, par exemple, à des enfants de 3-4 ans de choisir des jouets (ou des activités) propres à leur sexe, ils expriment des préférences conformes à leur sexe, mais les garçons s'avèrent plus conformes que les filles et à leurs yeux « tout ce qui est du ressort du rôle féminin est codé comme négatif et sans intérêt » (Money et Erhardt, 1972). On comprend que les garçons soient très attachés aux stéréotypes ambiants, puisque c'est une image positive qu'ils ont à défendre ; à l'inverse, les filles non seulement choisissent plus souvent des jouets ou des activités stéréotypées comme masculines, mais tendent à atténuer les clivages entre sexes (soulignant l'importance des points communs aux deux sexes) ; elles n'ont effectivement rien à perdre, la société leur renvoyant de leur sexe une image négative.

Cette asymétrie va être source de difficultés psychologiques chez les filles : comment construire de soi-même une image positive, quand votre groupe d'appartenance est toujours implicitement comparé à un groupe de référence connoté de façon positive ? On observe chez elles, à partir de l'adolescence, des scores d'estime de soi inférieurs aux garçons, voire un malaise plus général ; par exemple, un travail sur de jeunes allemands de 12-17 ans (Hurrelmann, 1992) montre que par rapport aux garçons, les filles sont plus insatisfaites de leur état de santé, et plus largement d'elles-mêmes (44 % adhèrent au propos « souvent je me sens complètement sans importance », contre 27 % des garçons). Serait-ce parce que les attentes concernant la conformité au rôle féminin entrent en conflit avec celles concernant l'implication scolaire et professionnelle (Anyon, 1983) ? Il est certain qu'à côté des exigences de la compétition scolaire, il y a, c'est une composante du rôle féminin, une pression à la dépendance, en particulier affective : dès son plus jeune âge, notamment au contact des médias, la jeune fille est invitée à investir dans la seule chose qui semble justifier l'existence, à savoir l'expérience amoureuse. Ayant intériorisé ce « complexe de Cendrillon » (Dowling, 1982), les femmes vont être effrayées par la perspective d'une réussite professionnelle ou d'une véritable autonomie : plutôt que d'être rejetées, et

aussi de faire face à l'anxiété qui accompagne toute réalisation personnelle, elles « préfèrent » renoncer à leurs ambitions, et ayant « peur du succès », elles feront tout pour l'éviter.

Cela dit, et même si la « peur du succès » s'observe des pays occidentaux à... Singapour (Kwan, 1993), ces tendances s'observent plus ou moins nettement selon le contexte familial. Selon les milieux sociaux et les communautés ethniques, selon que la mère est ou non active, on socialise différemment les garçons et les filles (Safilios-Rotschild, 1986 ; Passeron et de Singly, 1984 ; Hoffman, 1984 et 1986). Par exemple, dans les catégories moyennes, où les deux parents sont fréquemment actifs, les pratiques éducatives moins diversifiées selon le sexe de l'enfant. On observe aussi des stratégies de fort encouragement à la promotion des filles, avec à la clef une moindre « peur du succès », chez les mères de milieu populaire qui ont eu à s'assumer seules (Battagliola, 1985) ou encore chez les femmes noires, souvent « chef de famille », des pays anglo-saxons (Phoenix, 1987). On remarque aussi que la composition de la fratrie affecte la socialisation sexuée des enfants, les stéréotypes de sexe étant plus prégnants dans les fratries mixtes (de la Haye, 1986), non sans incidences sur les choix scolaires et professionnels. Ainsi, les filles choisissent d'autant moins souvent des options scientifiques qu'elles ont de frères (Abrams et al., 1985 ; Lawrie et Brown, 1992) ; à l'inverse, les filles qui choisissent des formations « masculines » appartiennent plus souvent à des fratries unisexes, où les stéréotypes de sexe pesaient moins fort, et où elles ont parfois joué un rôle de « garçon de substitution » (Daune-Richard et Marry, 1990 ; Lasvergnas, 1988). Nous y reviendrons en évoquant les effets de la mixité.

Soulignons pour terminer que c'est l'asymétrie qui marque les relations entre les sexes qui détermine en elle-même la plupart des attitudes recensées ci-avant, asymétrie qui, aux yeux de psychologues sociaux comme Lorenzi-Cioldi (1988), « constitue un aspect important de la constitution de l'identité des individus ». Ces attitudes ne sont donc pas spécifiquement masculines ou féminines et doivent être analysées dans leur genèse, par rapport à cette situation psycho-sociale (12). Ainsi, l'auto-dépréciation que l'on voit s'ancrer progressivement chez les adolescentes n'a rien à voir avec une quelconque nature féminine, mais constitue la conséquence d'interactions quotidiennes marquées par l'asymétrie et la contradiction grandissante entre d'un côté des exigences de valorisation personnelle et de l'autre une invitation diffuse à la dépendance présentée comme inéluctable, du fait de votre appartenance de sexe. Parmi les interactions et plus largement les processus concrets qui participent à la « fabrication » de ces attitudes, dont cette première partie a montré l'importance cruciale sur la carrière scolaire, les relations dans la classe et plus largement la vie quotidienne au sein même de l'école occupent une place cruciale. Ce sera l'objet d'une seconde partie.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne
et IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Notons que les ethnométhodologistes se sont particulièrement intéressés à la production quotidienne des rapports de sexe ; cf. Kessler et Mc Kenna, 1985.
- (2) On peut, dans une perspective plus extrême, aller jusqu'à questionner le fait que le sexe biologique (dont on peut par ailleurs montrer qu'il ne constitue pas une donnée purement naturelle et est l'objet de lectures et réélaborations clairement sociales) donne lieu à une classification des individus(e)s, à la différence d'autres caractéristiques comme la couleur des yeux (Delphy, 1991)...
- (3) Nous ne parlerons pas ici de l'enseignement spécial, qui aux différents niveaux accueille davantage de garçons que de filles (60 % dans les classes d'adaptation du primaire, où sont théoriquement accueillis les élèves en grande difficulté, ou dans les filières spécialisées du second degré) ; sur les caractéristiques psychologiques de ces élèves, on consultera le chapitre 5 de Zazzo (1993).
- (4) Ce qui enlève beaucoup de leur valeur aux travaux n'indiquant même pas l'écart-type de la distribution, et ne permettant pas d'évaluer l'ampleur des écarts constatés sur les moyennes, comme ceux de Baudelot et Establet (1991).
- (5) En outre, cette meilleure réussite féminine constituerait une véritable « anomalie » (Mickelson, 1989), en regard de leur place sur le marché du travail.
- (6) Un autre domaine de recherche s'attache à observer et à construire des modèles théoriques du développement de l'« identité de sexe » de l'enfant (cf. Hurtig, 1982 ; Lloyd, 1987).
- (7) Nous ne nous attarderons pas dans cette note sur l'influence des jeux, différenciés sexuellement, au travers desquels les enfants vivent des expériences inégalement formatrices (cf. Tap, 1985 ; Hoffman, 1986).
- (8) Le stéréotype se définit comme « une représentation erronée par généralisation abusive, par simplification idéologique, caractérisée par sa rigidité..., sa stabilité relative et sa résistance au changement même lorsque la preuve de son caractère erroné est apportée » (Tap, 1985).
- (9) On postule en général que ces aspirations parentales sont susceptibles d'affecter les aspirations, voire les comportements des jeunes eux-mêmes. Les travaux qui ont cherché à vérifier ce postulat (cf notamment Marjoribanks, 1987) montrent que l'essentiel, c'est la perception que le jeune a du soutien de ses parents, ceci étant particulièrement vrai chez les filles et les jeunes de milieu populaire.
- (10) Par ailleurs, dans cette recherche, les parents offraient des modèles sexuellement différenciés, les pères étant par exemple plus confiants quant à leur aptitude en mathématiques et affirmant aider davantage leur enfant dans cette matière ; pourtant, cette « division du travail » entre les parents n'apparaît pas liée au jugement des enfants garçons et filles sur leurs propres compétences.
- (11) Nous traiterons dans la seconde partie l'image des deux sexes véhiculée dans les manuels scolaires (cf. UNESCO, 1980 ; Crabbé, 1985 ; Decroux-Masson, 1979).
- (12) Dans cette perspective (défendue par Lorenzi-Cioldi, 1988 ou encore Unger, 1979), s'amorce un renversement du statut accordé aux différences sexuelles : celles-ci ne seraient plus perçues comme des variables indépendantes susceptibles d'expliquer comportements des opinions (avec en toile de fond l'idée implicite d'un substrat biologique), mais comme des variables à expliquer, dans une perspective résolument psycho-sociologique.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMS D., SPARKES K., HOGG M.-A., (1985). — Gender Salience and Social Identity : The Impact of Sex Sibling on Educational and Occupational Aspirations, *British Journal of Educational Psychology*, n° 55, pp. 224-232.
- ACKER S. (ed) (1984). — *Women and Education. World Yearbook of Education 1984*, London, Kogan Page.
- ACKER S. (1987). — Feminist Theory and the Study of Gender and Education, *International Review of Education (Revue internationale de pédagogie)*, vol. 33, n° 4, pp. 419-435.
- AEBISCHER V. (1985). — *Les femmes et le langage. Représentations sociales d'une différence*, Paris, PUF.
- ALPER J.-S. (1986). — Différences d'asymétrie du cerveau entre les sexes : analyse critique, *Nouvelles Questions Féministes*, n° 13, pp. 5-36.
- ANYON J. (1983). — Intersections of Gender and Class† : Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideology in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- ARCHER J., MACRAE M. (1991). — Gender Perceptions of School Subjects Among 10-11 Year Olds, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 61, pp. 99-103.
- ASHTON E. (1983). — Measures of Play Behaviour : The Influence of Sex-Role Stereotyped Children's Books, *Sex Roles*, n° 9, pp. 59-67.
- AUBRET F. (1986). — Filles et garçons en 3^e et après ? Les étapes d'une orientation sélective, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 15, n° 3, pp. 183-202.
- AUBRET F. (1986). — Résultats comparés des garçons et des filles à différents tests de l'école primaire au lycée, *Bulletin de l'ACOF*, n° 311/312, pp. 36-45.
- BACHER F., REUCHLIN M. (1969). — *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*, Paris, PUF.
- BADGER M.E. (1981). — Why Aren't Girls Better at Maths ? A Review of Research, *Educational Research*, vol. 24, n° 1, pp. 11-23.
- BALKIN J. (1987). — Contributions of Friends to Women's Fear of Success in College, *Psychological Reports*, n° 61, pp. 39-42.

- BARTON L., WALKER S. (eds) (1983). — **Gender, Class and Education**, London, The Falmer Press.
- BATTAGLIOLA F. (1985). — Familles et devenir des filles in VALABREQUE C. (éd.).
- BAUDELLOT C. (1991). — Aimez-vous les maths ?, **Journal de la Société de Statistique de Paris**, vol. 132, n° 5, pp. 5-15.
- BAUDELLOT C., ESTABLET C. (1990a). — Filles et garçons dans la compétition scolaire, **Données sociales**, Paris, INSEE.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1991). — Filles et garçons devant l'évaluation, **Education et Formations**, n° 27-28, pp. 49-66.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992a). — **Allez les filles**, Paris, Seuil.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992b). — Succès féminins : un phénomène international in PLAISANCE E. (éd.).
- BECKWITH J. (1983). — Gender and Maths Performance : Does Biology Have Implications for Educational Policy ?, **Journal of Education**, vol. 165, n° 2, pp. 158-174.
- BELOTTI E.-G. (1975). — **Du côté des petites filles**, Ed. des femmes.
- BENAVOT A. (1989). — Education, Gender, and Economic Development : A Cross-National Study, **Sociology of Education**, n° 62, pp. 14-32.
- BENBOW C.-P., STANLEY J.-C. (1982). — Consequences in High Schools and College of Sex Differences in Mathematical Reasoning Ability : A Longitudinal Perspective, **American Educational Research Journal**, n° 19, pp. 598-622.
- BENTLEY D., WATTS M. (1987). — Courting the Positive Virtues : A Case for Feminist Science in KELLY A. (ed) (1987b).
- BIRNS B. (1986). — Les premières années de la vie in HURTIG M.C., BLOCK J.-H. (1983). — Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes : Some Conjectures, **Child Development**, n° 54, pp. 1335-1354.
- BLOSS T., FRICKEY A. (1987). — Entre innovations et inégalités sociales : la scolarisation des femmes, **Société française**, n° 24, pp. 41-47.
- BOARDMAN D. (1990). — Graphicacy Revisited : Mapping Abilities and Gender Differences, **Educational Review**, vol. 42, n° 1, pp. 57-64.
- BOLES D.-B. (1980). — X Linkage of Spatial Ability : A Critical Review, **Child Development**, vol. 51, n° 3, pp. 625-635.
- BONORA D., HUTEAU M. (1991). — L'efficacité comparée des garçons et des filles en mathématiques, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 20, n° 3, pp. 269-290.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). — **La reproduction**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1990). — La domination masculine, **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 84, pp. 2-31.
- BOUTINET J.-P. (1980). — Esquisse du projet d'orientation des jeunes entrant en classes terminales, **L'orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 9, n° 4, pp. 317-336.
- BRINTON M.-C. (1988). — The Social-Institutional Bases of Gender Stratification : Japan as an Illustrative Case, **American Journal of Sociology**, vol. 94, n° 2, pp. 300-334.
- BURKE P.-J. (1989). — Gender Identity, sex and School Performance, **Social psychology quarterly**, vol. 52, n° 2, pp. 159-169.
- BURTON L. (ed) (1990). — **Gender and mathematics**, Cassell Educational limited.
- CANIOU J. (1985). — A propos de l'échec des filles dans l'enseignement agricole : Eléments de réflexion sur la minoration des catégories de sexe dans les travaux de sociologie de l'éducation in PLAISANCE E. (éd.).
- CASABIANCE M., ESQUIEU P., THAUREL-RICHARD M. (1993). — Notre école vue du bac, **Education et Formations**, n° 36, pp. 3-19.
- CEE (Commission des communautés européennes) (1990). — **Les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire et supérieur**, Eurydice, Bruxelles.
- CHAUVEAU M. (1980). — L'adaptation des élèves en classe de seconde, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 9, n° 2, pp. 111-140.
- CHOMBART DE LAUWE M.-J. (1977). — Image des « mass media » et socialisation des enfants in MICHEL A. (éd.) **Femmes, sexisme et sociétés**, Paris, PUF.
- COHN L.-D. (1991). — Sex Differences in the Course of Personality Development : A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin**, vol. 109, n° 2, pp. 252-266.
- COLL. (1992). — **Le sexe des sciences**, Autrement.
- COLLINS B.-A., WILLIAMS R.-L. (1987). — Cross-Cultural Comparison of Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward Computers and Selected School Subjects, **The Journal of Educational Research**, vol. 81, n° 1, pp. 17-27.
- COLOMBIER C. (et al.) (1983). — Le sexisme insidieux, **Trousse-Livres**, n° 37.
- CONNEL R.-W. (1989). — Cool Guys, Swots and Wimps : The Interplay of Masculinity and Education, **Oxford Review of Education**, vol. 15, n° 3, pp. 291-303.
- CONVERT B., PINET M. (1989). — Les classes terminales et leur public, **Revue Française de Sociologie**, vol. XXX, n° 2, pp. 211-234.
- CORDIER J.-P. (1989). — Les différences d'acculturation des jeunes aux sciences et aux techniques, **Loisir et société**, vol. 12, n° 2, pp. 361-384.
- COX P. (1989). — Male Order : the Issue of Gender in the Secondary School, **The Changing Secondary School**, Lowe (ed), London, The Falmer Press.
- CRABBE B. (et al.) (1985). — **Les femmes dans les livres scolaires**, Bruxelles, Mardaga.
- CULLEY L. (1988). — Girls, Boys and Computers, **Educational Studies**, vol. 14, n° 1, pp. 3-8.
- DART B.-C., CLARKE J.-A. (1988). — Sexism in Education : A New Look, **Educational Review**, n° 40, pp. 41-49.

- DAUNE-RICHARD A.-M., MARRY C. (1990). — Autres histoires de transuge ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels, **Formation Emploi**, n° 29, pp. 35-50.
- DAUNE-RICHARD A.-M., DEVREUX A.-M. (1990). — Catégorisation sociale et rapport social : réflexions à partir de l'exemple des rapports sociaux de sexe in **Les rapports sociaux et leurs enjeux**, Séminaire du Centre de Sociologie Urbaine (1986-1988), vol. 2.
- DAVIES B. (1989). — The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings, **Oxford Review of Education**, vol. 15, n° 3, pp. 229-241.
- DAVIS D.-J. (1987). — Do You Want Your Daughter or Son in Your Trade ?, **Comparative Education**, vol. 23, n° 3, pp. 279-285.
- DAYAN-HERZBRUN S. (1982). — Production du sentiment amoureux et travail des femmes, **Cahiers internationaux de sociologie**, n° LXXII, pp. 113-130.
- DEAUX K. (1984). — From Individual Differences to Social Categories. Analysis of a Decade's Research on Gender, **American Psychologist**, vol. 39, n° 2, pp. 105-116.
- DEAUX K., EMSWILLER T. (1974). — Explanations of Successful Performance on Sex-linked Tasks : What is Skill for the Male is Luck for the Female, **Journal of Personality and Social Psychology**, n° 29, pp. 80-85.
- DEAUX K., MAJOR B. (1987). — Putting Gender into Context : An Interactive Model of Gender Behaviour, **Psychological Review**, vol. 94, n° 3, pp. 369-389.
- DEBLE I. (1980). — **La scolarité des filles**, Paris, UNESCO.
- DECROUX-MASSON (1979). — **Papa lit et Maman coud**, Paris, Denoël-Gonthier.
- DEEM R. (1986). — Gender and Social Class in **Education and Social Class**, ROGERS R. (ed), London, The Falmer Press.
- DELAMONT S. (1980). — **Sex Roles and the Schools**, London, Methuen.
- DELAMONT S. (1983). — The Conservative School ? Sex Roles at Home, at Work and at School in WALKER S., BARTON L. (eds).
- DELPHY C. (1991). — Penser le genre : quels problèmes ? in HURTIG M.C. (et al.) (eds).
- DENIZET J. (1990). — La scolarité après 16 ans, **Données sociales**, Paris, INSEE.
- DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) (1989). — L'évaluation pédagogique en classe de 2^{de}, **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, Avril.
- DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) (1993). — **L'état de l'école**, n° 3.
- DESPLATS M. (1989). — **Les femmes et la physique**, Thèse NR Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg.
- DHAVERNAS M.-J. (1992). — Je ne suis pas celle que vous pensez in Coll.
- DOHERTY D.-D.-V. (1985). — Sex Characteristics and Roles in HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- DOWLING C. (1982). — **Le complexe de Cendrillon**, Paris, Grasset.
- DUPONT C. (1970). — L'ennemi principal in *Libération des femmes, année zéro*, **Partisans**, n° 54-55, pp. 157-172.
- DURAND-DELVIGNE A. (1987). — Les pédagogies nouvelles favorisent-elles l'androgynie psychologique ?, **Psychologie scolaire**, n° 69, pp. 57-68.
- DURAND-DELVIGNE A. (1989). — Schéma de genre et cognition sociale, **Revue internationale de psychologie sociale**, vol. 2, n° 4, pp. 469-481.
- DURKIN K. (1985). — Television and Sex Role Acquisition ; 1. Content ; 2. Effects ; 3. Counter-Stereotyping, **British Journal of Social Psychology**, n° 24, pp. 101-113 (1.), pp. 191-210 (2.), pp. 211-222 (3.).
- DURU M. (1986). — Notation et orientation : quelle cohérence, quelles conséquences ?, **Revue Française de Pédagogie**, n° 77, pp. 23-38.
- DURU-BELLAT M. (1988). — **Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école**, Paris, Delachaux-Niestlé.
- DURU-BELLAT M. (1990). — **L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?**, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P., LABOPIN M.A., PERRIER V. (1993). — Les processus d'auto-sélection à l'entrée en 1^{re}, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 22, n° 3, pp. 258-272.
- DURU-BELLAT M. (1993a). — Réussir en maths : plus dur pour une fille ?, **Cahiers Pédagogiques**, n° 310, pp. 55-57.
- DURU-BELLAT M. (1993b). — Prendre en compte les différences entre sexes à l'école : intégrer une variable de plus ou repenser les problématiques ?, **Colloque de l'AISLF**, Paris, 25-27 mai 1993 (à paraître, De Boeck, 1994).
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. (1994). — Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs parentaux, Texte ronéo., IREDU-CNRS.
- DURU M., MINGAT A. (1988). — Les disparités de carrières scolaires à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection, **L'Année Sociologique**, n° 38, pp. 309-340.
- DUTHOIT M. (1988). — L'enfant et l'école, **Education et Formations**, n° 16, pp. 3-13.
- DUTHOIT M. (1989). — Entrer à l'école, **Education et Formations**, n° 19, pp. 31-39.
- DWECK C.S., DAVIDSON W., NELSON S., ENNA B. (1978). — Sex Differences in Learned Helplessness : The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom, **Developmental Psychology**, vol. 14, n° 3, pp. 268-276.
- DWYER C.A. (1974). — Influence of Children Sex Roles Standards on Reading and Arithmetic Achievement, **Journal of Educational Psychology**, vol. 66, n° 6, pp. 811-816.
- DWYER C.A. (1979). — The Role of Tests in Producing Sex-related Differences in WITTIG M.A., PETERSEN A.C. (eds).

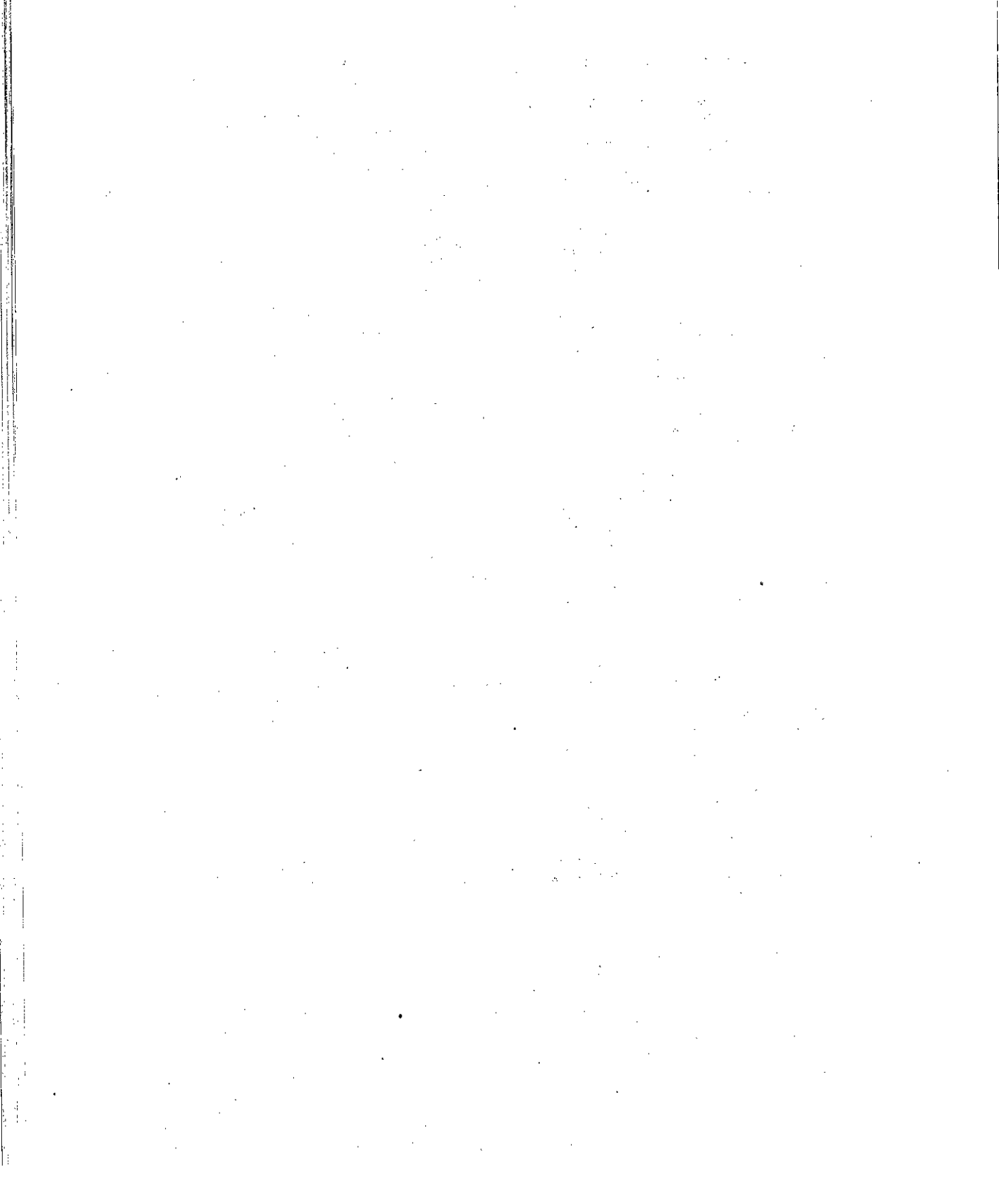
- EAGLY A.H., CROWLEY M. (1986). — Gender and Helping Behaviour : A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature, **Psychological Bulletin**, n° 100, pp. 283-308.
- EAGLY A.H., STEFFEN V.J. (1986). — Gender and Aggressive Behaviour : A Meta-analytic Review of the Social Psychological Literature, **Psychological Bulletin**, n° 100, pp. 309-330.
- ECCLES J.S. (1986). — Gender Roles and Women's Achievement, **Educational Researcher**, vol. 15, n° 6, pp. 15-19.
- ECCLES J., ADLER T., MEECE J.L. (1984). — Sex Differences in Achievement : A Test of Alternate Theories, **Journal of Personality and Social Psychology**, n° 46, pp. 26-43.
- ECCLES J.S., JACOBS J.E. (1986). — Social Forces Shape Math Attitudes and Performance, **Signs**, n° 11, pp. 367-380.
- ELKJAER B. (1992). — Girls and Information Technology in Denmark. An Account of a Socially Constructed Problem, **Gender and Education**, vol. 4, n° 1, pp. 25-40.
- ELLIOTT J., POWELL C. (1987). — Young Women and Science : Do we Need more Science ?, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 8, n° 3, pp. 277-286.
- EMMANUELSON I., FISCHBEIN S. (1986). — Vive la différence ? A Study on Sex and Schooling, **Scandinavian Journal of Educational Research**, n° 30, pp. 71-84.
- ENTWISLE D.-R., BAKER D.-P. (1983). — Gender and Young Children's Expectations for Performance in Arithmetic, **Developmental Psychology**, vol. 19, n° 2, pp. 200-209.
- ESQUIEU P. (1990). — Qui devient bachelier ?, **Education et Formations**, n° 23, pp. 3-20.
- ESTABLET R. (1987). — **L'école est-elle rentable ?**, Paris, PUF.
- EVANS E.-D. (et al.) (1991). — Content Analysis of Contemporary Teen Magazines for Adolescent Females, **Youth and Society**, vol. 23, n° 1, pp. 99-120.
- FAGOT B.-L. (1978). — The Influence of Sex of Child on Parental Reactions to Toddler Children, **Child Development**, n° 49, pp. 459-465.
- FAGOT B.-L., HAGAN R. (1991). — Observations of Parent Reactions to Sex-Stereotyped Behaviors : Age and Sex Effects, **Child Development**, n° 62, pp. 617-628.
- FALCONNET G., LEFAUCHEUR N. (1975). — **La fabrication des mâles**, Paris, Seuil.
- FEINGOLD A. (1988). — Cognitive Gender Differences Are Disappearing, **American Psychologist**, vol. 43, n° 2, pp. 95-103.
- FENNEMA E., PETERSON P. (1985). — Autonomous Learning Behaviour : Explanation of Gender-Related Differences in Mathematics, in WILKINSON et MARRETT (eds).
- FINN J.-D. (1972). — Expectations and the Educational Environment, **Review of Educational Research**, vol. 42, pp. 387-410.
- FINN J.-D., DULBERG L., REIS J. (1979). — Sex Differences in Educational Attainment : A Cross-National Perspective, **Harvard Educational Review**, vol. 49, n° 4, pp. 477-503.
- FONTAINE A.-M. (1991). — Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ?, **Enfance**, vol. 45, n° 1/2, pp. 111-126.
- FRAISSE G. (1984). — Un « dangereux anachronisme ». Questions sur l'analyse de la reproduction du sexisme in **L'empire du sociologue**, COLL., Paris, Ed. La Découverte.
- FRENCH J. (1984). — Gender Imbalances in the Primary Classroom : An Interactional Account, **Educational Research**, vol. 26, n° 2, pp. 127-136.
- FRIEDMAN L. (1989). — Mathematics and the Gender Gap : a Meta-Analysis of Recent Studies on Sex Differences in Mathematics Tasks, **Review of Educational Research**, vol. 59, n° 2, pp. 185-213.
- FURLONG A. (1986). — Schools and the structure of Female Occupational Aspirations, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 4, pp. 367-377.
- GALLAND O. (1988). — Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf, **Sociologie du Travail**, n° 3, pp. 399-417.
- GASKELL J. (1983). — The Reproduction of Family Life : Perspectives of Male and Female Adolescents, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 4, n° 1, pp. 19-38.
- GASKELL J. (1985). — Course Enrolment in the High School : The Perspective of Working Class Female, **Sociology of Education**, n° 58, pp. 48-59.
- GENTILE D.-A. (1993). — Just What are Sex and Gender, anyway ?, **American Psychologist**, vol. 4, n° 2, pp. 120-122.
- GRISAY A. (1984). — Analyse des inégalités de rendement liées au sexe de l'élève dans l'enseignement primaire ivoirien, **Revue Internationale de Pédagogie**, vol. 30, n° 1, pp. 23-39.
- GUICHARD J. (1987). — Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 16, n° 2, pp. 95-111.
- GUICHARD J. (1993). — **L'école et les représentations d'avenir des adolescents**, Paris, PUF.
- GUILLAUMIN C. (1992a). — **Sexe, race et pratique du pouvoir**, Paris, Côté-Femmes.
- GUILLAUMIN C. (1992b). — Le corps construit in GUILLAUMIN C. (1992a).
- HANNA G., KUNDIGER E., LAROUCHE C. (1990). — Mathematical Achievement of Grade 12 Girls in Fifteen Countries in BURTON L. (ed).
- HARDING J. (1985). — Les jeunes filles et les femmes dans l'enseignement scientifique secondaire et supérieur : peu d'élues, **Perspectives**, vol. 15, n° 4, pp. 605-618.
- HARGREAVES D.-J. (et al.) (1985). — Sex-typed Labeling Affects Task Performance, **British Journal of Social Psychology**, n° 24, pp. 153-155.
- HARLEN W. (1985). — Les filles et l'enseignement des sciences au niveau primaire : sexisme, stéréotypes et remèdes, **Perspectives**, vol. 15, n° 4, pp. 591-603.

- HARTLEY D. (1980). — Sex Differences in the Infant School: Definitions and « Theories », **British Journal of Sociology of Education**, vol. 1, n° 1, pp. 93-105.
- HAYE (de la) A.-M. (1986). — Mixité de la fratrie et valorisation différentielle des sexes, **Enfance**, n° 1, pp. 75-90.
- HOFFMAN L. (1974). — The Effects of Maternal Employment on the Child: a Review of the Research, **Developmental Psychology**, n° 10, pp. 204-208.
- HOFFMAN L.-W. (1984). — Work, Family and the Socialisation of the Child in PARKE R.D. (ed), **Review of Child Development Research**, vol. 7: The family (pp. 223-282), University of Chicago Press.
- HOFFMAN L. (1986). — Les changements dans les rôles familiaux, la socialisation et les différences entre les sexes in HURTIG M.C., PICHEVIN M.F. (eds).
- HORNER M.-S. (1972). — Toward an Understanding of Achievement-related Conflicts in Women, **Journal of Social Issues**, n° 28, pp. 157-176.
- HURRELMANN K. (1992). — Young Women: More Sensitive and More Self-Critical than Young Men, **European Education**, vol. 24, n° 3, pp. 31-48.
- HURTIG M.-C. (1982). — L'élaboration socialisée de la différence des sexes, **Enfance**, Sept./Oct., pp. 283-302.
- HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1982). — La psychologie et les femmes, **Nouvelles Questions Féministes**, n° 4, pp. 3-33.
- HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1985). — Les catégories de sexe: des catégories cognitives?, **Bulletin d'information des études féminines**, n° 17, pp. 21-38.
- HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1986). — **La différence des sexes. Questions de psychologie**, Paris, Tiercé-Sciences.
- HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1987). — Le corps, support et médiateur des rapports de sexe. Le poids des représentations in **Rapports sociaux de sexe**, Table ronde internationale, Paris, IRESCO, 24-26/11/87.
- HURTIG M.-C., KAIL M., ROUCH H. (éds) (1991). — **Sexe et genre**, Paris, Ed. du CNRS.
- HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1991). — Catégories de sexe et perception d'autrui in **Sexe et genre** HURTIG M.C. (et al.) (éds), pp. 169-180.
- HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds). (1985). — **The International Encyclopedia of Education**, Oxford, Pergamon Press.
- HUSTON A. (1983). — Sex-typing in **Handbook of Child Psychology**, MUSSEN P.H. (ed), New York, Wiley, vol. IV, pp. 387-466.
- HYDE J.-S., LINN M.-C. (eds) (1986). — **The Psychology of Gender: Advances through meta-analysis**, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- HYDE J.-S., LINN M.-C. (1988). — Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin**, vol. 104, n° 1, pp. 53-69.
- HYDE J.-S., FENNEMA E., LAMON S.-J. (1990). — Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin**, vol. 107, n° 2, pp. 139-155.
- INSEE/Secrétariat aux Droits des Femmes (1991). — **Les femmes**, Contours et caractères.
- JACKLIN C.-N. (1989). — Female and Male: Issues of Gender, **American Psychologist**, February, pp. 127-133.
- JOHNSON D.-D. (1974). — Sex Differences in Reading Across Cultures, **Reading Research Quarterly**, n° 1, pp. 30-45.
- KANDEL L. (1975). — L'école des femmes et de discours des sciences de l'homme in **Les femmes s'entêtent**, COLL., Paris, Gallimard.
- KEEVES J.-P. (1985). — Sex Differences in Ability and Achievement in HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- KELLY A. (1981). — **The Missing Half**, Manchester, Manchester University Press.
- KELLY A. (et al.) (1982). — Gender Roles at Home and Schools, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 3, n° 3, pp. 281-295.
- KELLY A. (1982). — Summary Report, **Sex Stereotyping in Schools**, Council of Europe, Swets and Zeitlinger-Lisse.
- KELLY G. (1984). — Women's Access to Education in the Third World: Myths and Realities in ACKER S. (ed) (1984).
- KELLY A. (1985). — The Construction of Masculine Science, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 6, n° 2, pp. 133-145.
- KELLY A. (1987a). — Some Notes on Gender Differences in Mathematics, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 8, n° 3, pp. 305-311.
- KELLY A. (ed) (1987b). — **Science for girls?**, Open University press, M. Keynes.
- KELLY A., WHYTE J., SMAIL B. (1987). — Girls into Science and Technology: Final Report in KELLY A. (ed) (1987b).
- KESSLER S., ASHENDEN C., CONNELL G., DOWSETT E. (1985). — Gender Relations in Secondary Schooling, **Sociology of Education**, n° 58, pp. 34-48.
- KESSLER S., MC KENNA W. (1985). — **Gender: An Ethnomethodological Approach**, Chicago, University of Chicago Press.
- KIMBALL M.-M. (1989). — A New Perspective on Women's Math Achievement, **Psychological Bulletin**, vol. 105, n° 2, pp. 198-214.
- KING R. (1987). — Sex and Social Class Inequalities in Education: A Re-Examination, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 8, n° 3, pp. 287-303.
- KWAN P.-C.-F. (1993). — Singaporean Gifted Adolescents Under Scrutiny: The Gender Factor, **Revue Internationale de Pédagogie**, vol. 39, n° 3, pp. 161-182.
- LAGE E. (1991). — Boys, Girls and Microcomputing, **European Journal of Psychology of Education**, n° VI, pp. 29-44.
- LAGE E. (1993). — **Lycéens et pratiques scientifiques**, Paris, L'Harmattan.
- LAMOURE J. (1983). — Enseignement universitaire: orientation et scolarisation des étudiantes, **Education et Formations**, n° 2, pp. 57-64.

- LASVERGNAS I. (1988). — Contexte de socialisation primaire et choix d'une carrière scientifique chez les femmes, **Recherches Féministes**, Université de Laval, vol. 1, n° 1, pp. 31-46.
- LAUTREY J. (1980). — **Classe sociale, milieu familiale, intelligence**, Paris, PUF.
- LAWRIE L., BROWN R. (1992). — Sex Stereotypes, School and Subject Preferences and Career Aspirations as a Function of Single/Mixed-Sex Schooling and Presence/Absence of an Opposite Sibling, **British Journal of Educational Psychology**, n° 62, pp. 132-138.
- LE GUEN M. (1991). — Réussite scolaire et disparités socio-démographiques, **Education et Formations**, n° 27/28, pp. 9-28.
- LELIEVRE F., LELIEVRE C. (1991). — **Histoire de la scolarisation des filles**, Paris, Nathan.
- LEMPEN-RICCI S., MOREAU T. (eds) (1987). — **Vers une éducation non sexiste**, Lausanne, Réalités sociales.
- LIBEN L.-S., GOLBECK S.-L. (1984). — Performance on Piagetian Horizontality and Verticality Tasks ; Sex-Related Differences in Knowledge of Relevant Physical Phenomena, **Developmental Psychology**, n° 20, pp. 595-606.
- LICHT B.-L., DWECK C.-S. (1984). — Determinants of Academic Achievement : The Interaction of Children's Achievement Orientations With Skill Area, **Developmental Psychology**, n° 20, pp. 628-636.
- LINN M.-C., PETERSEN A.-C. (1985). — Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability : A Meta-Analysis, **Child Development**, n° 56, pp. 1479-1498.
- LINN M.-C., PETERSEN A.-C. (1986). — A Meta-analysis of Gender Differences in Spatial Ability : Implications for Mathematics and Science Achievement in HYDE J.-S., LINN M.-C. (eds).
- LLOYD B. (1987). — Social Representations of Gender in **Making Sense. The Child's Construction of the World**, BRUNER, HASTE (eds), London, Methuen.
- LORENZI-CIOLDI F. (1988). — **Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines**, Grenoble, PUG.
- LUBINSKI D., HUMPHREYS L. (1990). — Assessing Spurious « Moderator Effects » : Illustrated Substantively With the Hypothesized Relation Between Spatial and Mathematical Ability, **Psychological Reports**, n° 107, pp. 385-393.
- LURIA Z. (1978). — Genre et étiquetage : l'effet Pirandello in SULLEROT E. (ed).
- LYTTON H., ROMNEY D.-M. (1991). — Parents' Sex-Related Differential Socialization of Boys and Girls : A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin**, vol. 109, n° 2, pp. 267-296.
- MAC DONALD M. (1980). — Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relation in **Schooling, Ideology and Structure**, BARTON L. (et al.) (eds), London, The Falmer Press, pp. 24-50.
- MACCOBY E., JACKLIN N. (1974). — **The Psychology of Sex Differences**, Stanford University Press.
- MACCOBY E. (1990). — Le sexe, catégorie sociale, **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 83, pp. 16-26.
- MARGOLIN G., PATTERSON G.-R. (1975). — Differential Consequences Provided by Mothers and Fathers for their Sons and Daughters, **Developmental Psychology**, n° 11, pp. 537-538.
- MARJORIBANKS K. (1987). — Gender/Social Class, Family Environments and Adolescents' Aspirations, **Australian Journal of Education**, vol. 31, n° 1, pp. 43-54.
- MARRO C. (1989). — Les projets scolaires et professionnels d'élèves de Seconde envisageant une Première scientifique, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 18, n° 3, pp. 251-262.
- MARRO C., VOUILLOT F. (1991). — Représentation de soi, représentation du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 20, n° 3, pp. 303-323.
- MARRO C. (1994). — Réussite scolaire en mathématiques et en physique, et passage en 1^{re} S : Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ?, **Revue Française de Pédagogie** (à paraître).
- MATHIEU N.-C. (1971). — Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe, **Epistémologie sociologique**, n° 11, pp. 19-39.
- MBILINYI M.-J. (1985). — Women in Education in HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- MEAD M. (1963). — **Mœurs et sexualité en Océanie**, Paris, Plon.
- MEASOR L. (1983). — Gender and the Sciences : Pupils' Gender-based Conceptions of Schools Subjects in **Curriculum Practice: Some Sociological Case Studies**, HAMMERSLEY M., HARGREAVES D.-J. (eds), London, The Falmer Press.
- MICKELSON R.-A. (1989). — Why Does Jane Read and Write so Well ? The Anomaly of Women's Achievement, **Sociology of Education**, vol. 62 (january), pp. 47-63.
- MINGAT A. (1984). — Les acquisitions des élèves au CP : l'origine des différences, **Revue Française de Pédagogie**, n° 69, pp. 49-64.
- MONEY J., ERHARDT A.-A. (1972). — **Man and Woman, Boys and Girls**, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- MONTEIL J.-M. (1993). — **Soi et le contexte**, Paris, Colin.
- MOORE K.-M. (1987). — Women's Access and Opportunity in Higher Education : Toward the Twenty-first Century, **Comparative Education**, vol. 23, n° 1, pp. 23-34.
- MOSCONI N. (1983). — Des rapports entre la division sexuelle du travail et les inégalités des chances entre les sexes à l'école, **Revue Française de Pédagogie**, n° 63, pp. 41-50.
- MOSCONI N. (1989). — Spécificité du rapport au savoir des femmes ? in **Savoir et rapport au savoir**, BEILLEROT J. (éd), Paris, Ed. Universitaires.

- MURPHY P. (1991). — Assessment and Gender, *Cambridge Journal of Education*, n° 21, pp. 203-214.
- NAWAS M.-M. (1971). — Change in Efficiency of Ego Fonctionning and Complexity from Adolescence to Young Adulthood, *Developmental Psychology*, n° 4, pp. 412-415.
- NELSON C.-S., WATSON J.-A. (1991). — The Computer Gender Gap : Children's Attitudes, Performance and Socialization, *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 19, n° 4, pp. 345-353.
- O.C.D.E. (1986). — *L'enseignement au féminin*, Paris.
- ORMEROD M.-B. (1981). — Factors Differentially Affecting the Science Subject preferences, Choices and Attitudes of Girls and Boys in KELLY A. (ed).
- PARSONS T., BALES R.-F. (1955). — *Family, socialization and interaction process*, New York, The Free Press.
- PARSONS J., ADLER T., KACZALA C. (1982). — Socialization of achievement attitudes and beliefs : parental influences, *Child Development*, n° 53, pp. 310-321.
- PASSERON J.-C., SINGLY (DE) F. (1984). — Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle, *Revue Française de Science Politique*, vol. 34, n° 1, pp. 48-78.
- PERCHERON A. (1985). — Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitude entre parents et enfants, *Revue Française de Science Politique*, vol. 35, n° 4, pp. 840-891.
- PERRENOUD P. (1984). — *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- PETERSON S.-B., LACH M.-A. (1990). — Gender Stereotypes in Children's Books : Their Prevalence and Influence on Cognitive and Affective Development, *Gender and Education*, vol. 2, n° 2, pp. 185-197.
- PHOENIX A. (1987). — Theories of Gender and Black Families in WEINER G., ARNOT M. (eds).
- PLAISANCE E. (éd) (1985). — *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Edition du CNRS.
- PLAISANCE E. (éd) (1992). — *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan/INRP.
- PRECHEUR J.-C. (1977). — Les déterminants de la réussite et de l'orientation au niveau du baccalauréat, *L'Orientaion Scolaire et Professionnelle*, vol. 6, n° 2, pp. 105-135.
- ROBERTS T.-A. (1991). — Gender and the Influence of Evaluations on Self-Assessments in Achievement Settings, *Psychological Bulletin*, vol. 109, n° 2, pp. 297-308.
- RODRIGUEZ-TOME C., BARIAUD F. (1987). — *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF.
- RYRIE A.-C. (et al.) (1979). — *Choices and Chances : A Study of Pupils' Subject Choices and Future Career Intentions*, Scottish Council for Research in Education, Hodder and Stoughton, London.
- SADKER D., SADKER M. (1985). — Is the OK Classroom OK ?, *Phi Delta Kappan*, vol. 66, n° 5, pp. 358-361.
- SAFILIOS-ROTHSCHILD C. (1979). — *The Many Faces of Sex Discrimination in Education*, New York, The Population Council (polycopié).
- SAFILIOS-ROTHSCHILD C. (1986). — Les différences selon le sexe dans la socialisation et l'éducation des jeunes enfants et leurs conséquences sur le choix des études et des résultats in OCDE.
- SALOMON E. (1992). — Girls Don't Move Up, *European Education*, vol. 24, n° 3, pp. 57-60.
- SCOTT M. (1980). — Teach her a Lesson : Sexist Curriculum in Patriarchal Education in SPENDER D., SARAH E. (eds).
- SCOTT K.-P., DWYER C.-A., LIEB-BRILLART B. (1985). — Sex-Equity in Reading and Communication Skills in KLEIN S.S. (ed).
- SELKOW P. (1985). — Male/Female Differences in Mathematical Ability : A Function of Biological Sex or Perceived Gender Role ?, *Psychological Reports*, n° 57, pp. 551-557.
- SERVANT A. (1990). — Apprentissages fondamentaux en fin de 5ème : nature et évolution des acquis, liens avec le vécu et le cursus scolaire, *Education et Formations*, n° 24, pp. 31-43.
- SHIDLEY HYDE J., FENNEMA E., LAMON S. (1990). — Gender Differences in Mathematics Performance : A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, vol. 107, n° 2, pp. 139-155.
- SIROTA R. (1988). — *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- SKOG B. (1991). — Girls' Avoidance of « Hard » Science Subjects : Protest or a Rational Choice ?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 35, n° 3, pp. 201-211.
- SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980). — *Learning to Lose. Sexism and Education*, London, The Women's Press (reprinted 1992).
- STANWORTH M. (1982). — *Gender and Schooling : A Study of Sexual Divisions in the Classroom*, Hutchinson.
- STANLEY J. (1986). — Sex and the Quiet Schoolgirls, *British Journal of Sociology of Education*, n° 3, pp. 275-286.
- STEINBERG L.-D., HILL J.-B. (1978). — Puberty, Formal Thinking, and Family Interaction, *Developmental Psychology*, n° 14, pp. 683-684.
- STOCKARD J., WOOD J.-W. (1984). — The Myth of Female Underachievement : A Reexamination of Sex Differences in Academic Underachievement, *American Educational Research Journal*, vol. 21, n° 4, pp. 825-838.
- STROMQUIST N.-P. (1989). — *Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World : A Review of the Evidence and a Theoretical Critique*, *Review of Educational Research*, vol. 59, n° 2, pp. 143-183.
- STROMQUIST N.-P. (1990). — Gender Inequality in Education : Accounting for Women's Subordination, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, n° 2, pp. 137-153.
- SULLEROT E. (éd) (1978). — *Le fait féminin*, Paris, Fayard.

- TAP P. (1985). — **Masculin et féminin chez l'enfant**, Toulouse, Privat.
- TAYLOR J. (1970). — Sexist Biases in Physics Textbooks, **Physics Education**, vol. 4, n° 5.
- TERLON C. (1985a). — Les filles et l'informatique, **Enfance**, n° 2/3, pp. 255-260.
- TERLON C. (1985b). — Filles et garçons devant l'enseignement scientifique et technique, **Revue Française de Pédagogie**, n° 72, pp. 51-59.
- TERLON C. (1990). — Attitudes des adolescent(e)s à l'égard de la technologie : une enquête internationale, **Revue Française de Pédagogie**, n° 90, pp. 51-60.
- TERRAIL J.-P. (1992a). — Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments, **Population**, n° 3, pp. 645-676.
- TERRAIL J.-P. (1992b). — Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire, **Education et Formations**, n° 30, pp. 3-11.
- TERRAIL J.-P. (1992c). — Réussite scolaire : la mobilisation des filles, **Sociétés Contemporaines**, n° 11/12, pp. 53-90.
- THIBAUT O. (1985). — Le rôle primordial socio-éducatif dans le déterminisme de l'identité, du comportement et des rôles sexuels, in VALABREGUE (éd).
- THOVENON G. (1987). — **Image de la femme dans les télévisions de la CEE**, Document Commission des communautés européennes, Bruxelles-Luxembourg.
- TIEGER T. (1980). — On the Biological Basis of Sex Differences in Aggression, **Child Development**, n° 51, pp. 943-963.
- TITTLE C.-K. (1986). — Gender Research and Education, **American Psychologist**, n° 41, pp. 1161-1168.
- TOBIAS S. (1980). — **Overcoming Math Anxiety**, New York, Norton.
- TOOMEY D. (1989). — Linking Class and Gender Inequality : The Family and the Schooling, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 10, n° 4, pp. 389-402.
- TOCCI C.-M., ENGELHARD G. (1991). — Achievement, Parental Support, and Gender Differences in Attitudes Toward Mathematics, **The Journal of Educational Research**, vol. 84, n° 5, pp. 280-286.
- UNESCO (1980). — **Etude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants**, Paris.
- UNGER R.-K. (1979a). — Pour une nouvelle définition du sexe et du genre in HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1986), Tiercé.
- UNGER R.-K. (1979b). — **Male and Female ; Psychological Perspectives**, New York, Harper and Row.
- VALABREGUE C. (éd) (1985). — **Fille ou garçons, éducation sans préjugés**, Paris, Magnard.
- VOUILLOT F. (1986). — Structuration des pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant, **Enfance**, vol. 39, n° 4, pp. 351-366.
- WAJSBROT C. (1987). — Les livres : la loi des séries in LEMPEN-RICCI S., MOREAU T. (eds).
- WALKER S., BARTON L. (eds) (1983). — **Gender, Class and Education**, London, The Falmer Press.
- WALKERDINE V. (ed.) (1989). — **Counting Girls Out**, The education series, London, Virago Press.
- WARRICK P.-D., NAGLIERI J.-A. (1993). — Gender Differences in Planning, Attention, Simultaneous and Successive (PASS) Cognitive Processes, **Journal of Educational Psychology**, vol. 85, n° 4, pp. 693-701.
- WEINER G. (ed) (1985). — **Just a Bunch of Girls**, London, The Open University Press.
- WEINER G., ARNOT M. (eds) (1987). — **Gender under Scrutiny. News Inquiries in Education**, The Open University, London, Unwin Hyman Ltd.
- WHITLEY B. (et al.) (1986). — Assessing the Theoretical Models for Sex Differences in Causal Attributions of Success and Failure in HYDE J.-S., LINN M.C. (eds) (1986).
- WILKINSON L.-C., MARRETT C.-B. (eds) (1985). — **Gender Influences in Classroom Interaction**, Orlando, FL, Academic Press.
- WITTIG M.-A., PETERSEN A.-C. (eds) (1979). — **Sex-Related Differences in Cognitive Functioning : Developmental Issues**, New York, Academic Press.
- WOODS P. (1990). — **The Happiest Days ? How Pupils Cope with Schools**, London, The Falmer Press.
- WHYTE J. (1986). — La mise en place des clichés sexistes chez les garçons et chez les filles in OCDE.
- ZAZZO B. (1982). — Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, **Enfance**, sept./oct., pp. 267-282.
- ZAZZO B. (1993). — **Féminin Masculin à l'école et ailleurs**, Paris, PUF.
- ZIMET S.-G. (1976). — Reader Content and Sex Differences in Achievement, **Reading Teacher**, vol. 29, n° 8.



NOTES CRITIQUES

ALLOUCHE-BENAYOUN (Joëlle), PARIAT (Marcel). — **La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel.** — Toulouse : Privat, 1993. — 231 p. — (Formation-Travail social).

Les auteurs annoncent ainsi leur but : « *C'est l'analyse de la fonction du formateur dans la société, c'est-à-dire du rôle et de la place qu'il y occupe, ainsi que des savoir-faire qu'il mobilise, que nous avons pour ambition de mettre en évidence par une étude approfondie des structurations de son identité professionnelle.* » (p. 5).

L'ouvrage est construit en quatre parties : genèse d'une fonction ; les outils du formateur ; valeurs et identité ; innovation, évaluation et recherche qualité. Il repose sur une synthèse bibliographique et des études de cas réalisées à l'Université de Picardie :

- la formation de cadres animateurs-formateurs du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT), 1982 ;

- les formateurs du dispositif 16/18 ans, 1985 ;

- les formateurs en formation dans le Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes (DUFA), 1989 (1).

Plusieurs lectures étant possibles, on s'attache à ce qui nous est apparu essentiel, à savoir l'analyse identitaire. Ce choix amène à minorer ici les parties II et IV de l'ouvrage.

L'émergence du formateur, par une approche historique, est référée à trois modèles : celui de l'**instructeur** (de Condorcet) ; du **bénévole ou du militant** (de l'Éducation populaire), celui du **formateur professionnel**, de l'AFPA, des CFA, développé ensuite par la loi de 1971 et les divers dispositifs d'accompagnement du chômage.

Dans la dernière période, trois profils distincts apparaissent, fruits d'une division sociale du travail en formation :

- celui du **formateur-animateur ou du formateur-éducateur** qui assume en dominante le travail pédagogique direct ;

- celui du **formateur-coordonateur ou du formateur-concepteur** qui, outre le travail de formation direct, sait concevoir des systèmes de formation, élaborer des contenus, des stratégies pédagogiques et des dispositifs « multimédia » ;

- celui du **formateur intervenant**, que nous qualifierions d'expert, de consultant, etc. qui assiste des collectivités, des organisations dans la résolution de leurs problèmes.

À partir de cette histoire, de cette division du travail, l'identité du formateur se construit socialement en s'opposant (aux) et en recomposant les rôles sociaux du maître, de l'**animateur**, de l'**éducateur** d'une part, et, se négocie d'autre part, au sein des institutions employeurs qui proposent et imposent des statuts, des fonctions, des valeurs. Héritiers sans héritage assumé, concurrents implicites ou explicites d'autres professions éducatives, agents pris dans des systèmes d'action et dans une division sociale du travail, les formateurs d'aujourd'hui n'ont par ailleurs que peu à voir avec leurs aînés. À la conception « messianique » des années 1970 s'est substituée une approche où les termes clés sont la régulation sociale et l'efficacité (p. 124). Les auteurs soulignent que les formateurs, par leur nombre, par la visibilité sociale de leur activité, par l'existence d'une convention professionnelle nationale, par le développement d'offres de formations de formateurs qualifiantes, sont en voie de professionnalisation.

Quand les auteurs analysent les valeurs constitutives de l'identité sociale des formateurs, leur propos prend une tournure critique en continuité avec les analyses de Philippe Fritsch (1971) : « *C'est en tant qu'agent institutionnel, politique, inconscient du passage de la tradition à la modernité que le formateur, dans un mouvement à la fois social et narcissique, épouse les modèles dominants ; ainsi se dessinent les contours d'une identité spécifique* » (p. 119).

L'adhésion à la modernisation de la fonction territoriale (étude de cas CNFPT), la moralisation des jeunes chômeurs (étude de cas dispositif 16/18 ans), étayent cette position critique qui était déjà énoncée comme

suit : le formateur est « *un agent social pris au piège des contradictions économiques et sociales, qui ne peut avoir comme issue que la soumission aux injonctions institutionnelles de ceux dont il dépend et s'efforcer, dans le meilleur des cas, d'utiliser au mieux les marges de liberté inhérentes au système dont il fait partie.* » (p. 106).

Cet agent inconscient, pris au piège des contradictions sociales, soumis aux injonctions institutionnelles, disposant de manœuvres limitées, non nécessairement utilisées ou par une minorité, peut par la formation de formateur, (étude de cas sur le DUFA) opérer des prises de conscience, se conforter dans sa légitimité sociale et passer, en quelque sorte, d'une définition occupationnelle de son activité à la reconnaissance de son appartenance à un groupe professionnel cf. p. 163).

Cette dialectique implicite de l'inconscience et de la conscientisation, de la détermination fondamentale de l'agent et de l'indétermination limitée de l'acteur, conduit les auteurs à la conclusion suivante :

« *Quelles que soient les aspirations qu'on lui fait porter, homme de la modernité, homme de réconciliation de l'appareil de production, homme de la réconciliation des classes sociales, de l'égalisation des chances, le formateur, au cœur d'une société en constante mutation, ne doit pas pour autant céder à tous les errements et à toutes les sollicitations de la modernité, d'où qu'elles viennent, sans douter, sans questionner, pour remplir en toute conscience la mission qui lui est confiée et qu'il a choisie : aider les individus à maîtriser les changements technologiques, mais aussi à réaliser ses aspirations sociales.* » (p. 209).

Nous sommes restés, jusqu'ici, au plus près du raisonnement et de la démarche des auteurs en minorant, il est vrai, les parties II et IV de l'ouvrage. Le mérite de l'entreprise est évident mais fait aussi question. On se limitera à trois remarques.

Les auteurs adoptent-ils principalement les thèses de la reproduction et de la domination sociales ? Bon nombre d'éléments : être inconscient, avoir choisi (ajustement implicite des agents aux emplois), être soumis institutionnellement, moraliser les dominés, adhérer et véhiculer les idéologies dominantes, plaident pour cette interprétation. La conscientisation viendrait des formations de formateurs universitaires et des chercheurs. Cette posture, pour être défendable, au sens où elle éclaire un aspect de la réalité, est aussi critiquable. Que font les formateurs, individuellement et collectivement pour être acteurs de leur professionnalisation ? Cette question est occultée. Ainsi les

auteurs citent la convention nationale de 1988 comme facteur indéniable de professionnalisation, mais ils ne soulignent pas qu'elle ne couvre qu'une partie des formateurs, qu'elle n'a pas été signée par les syndicats CGT et CFDT, qu'elle ne reconnaît pas, en tant que tels, les diplômés de formations de formateurs d'adultes. Les modalités de négociation et d'application de cette convention sont peu explicitées (une mention est faite p. 35) et il n'est guère fait état des évolutions opérées par les syndicats de salariés pour regrouper les formateurs. Quand on adopte, totalement ou partiellement, le paradigme de la reproduction sociale, il est fréquent que les acteurs, politiques, institutionnels, individuels ou collectifs soient invoqués sans que leurs stratégies effectives, concrètes, soient analysées. Cette appréciation doit être nuancée par l'analyse que font ultérieurement les auteurs des stratégies institutionnelles et politiques (cas du CFPC et des dispositifs « jeunes »).

Sur un autre plan, nous ne partageons pas nécessairement l'optimisme des auteurs en matière de professionnalisation des formateurs. En fait, selon nous, les principaux acteurs politiques et institutionnels de la formation d'adultes, par compromis, par alliances, par neutralisation, souhaitent une **professionnalité** accrue des formateurs, gage de qualité et d'efficacité sociales, mais récusent la **professionnalisation** comme processus pouvant conduire à la fonctionnarisation, au corporatisme. Ce qui a été souhaitable, historiquement, pour les enseignants, les travailleurs sociaux, reste encore socialement impensable pour les formateurs d'adultes. Vouloir une professionnalité accrue sans vouloir la professionnalisation, nous paraît être la contradiction centrale des politiques actuelles de recrutement, de formation et d'emploi des formateurs. On regrette que ce débat n'ait pas été véritablement ouvert par les auteurs.

Enfin, d'un point de vue factuel, on regrette des insuffisances et des approximations. Il était imprudent, page 5, d'annoncer une bibliographie récapitulative aussi exhaustive que possible dès lors que celle-ci est incomplète. À titre d'exemple, on ne trouve pas mention des recherches de Guy Jobert, de Jean-Luc Primon, ni de l'ensemble des actes des colloques organisés par les responsables de formations de formateurs universitaires. Au titre des inexactitudes citons (p. 28) le fait que l'Éducation nationale (second degré) crée, en 1972 (et non en 1974) des CIFFA (et non des CAFOC) pour former alors des AFC (et non des CFC). Ceci étant dit, il n'était pas dans le projet des auteurs de procéder, en si peu de pages, à des histoires institutionnelles fines qui, pour l'essentiel, restent à faire.

Ces remarques, et d'autres possibles, n'enlèvent rien au mérite principal de l'ouvrage qui incite formateurs et formateurs de formateurs à (re) penser leur histoire, à clarifier leurs rattachements éducatifs (Maître, Animateur, Éducateur), à mettre en perspective leurs « outils », à questionner leurs axiologies, à revendiquer leur professionnalité et, si possible, leur professionnalisation.

Jacques Hédoux

NOTE

(1) Les dates indiquées ci-dessus renvoient aux publications et communications mentionnées par les auteurs et non aux périodes où les études et recherches ont été menées. À ces références, pour la partie IV de l'ouvrage, peu évoquée ici, s'ajoutent des travaux sur la formation de formateurs en Europe réalisés, entre 1991 et 1993, à l'Université de Paris XII.

ALTET (Marguerite). — **La formation professionnelle des enseignants.** — Paris : PUF, 1994. — 264 p. — (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui).

Depuis plusieurs années déjà, Marguerite Altet s'est distinguée par des recherches de pointe relatives à la formation des enseignants. L'ouvrage qu'elle nous offre aujourd'hui marque un point culminant non seulement dans l'œuvre de l'auteur, mais aussi dans la littérature scientifique portant sur le sujet.

L'ouvrage comporte quatre parties. Dans la première, l'auteur établit avec rigueur les fondements théoriques de son entreprise en utilisant les apports les plus solides de la recherche contemporaine. La position de base est sans ambiguïté : « *La pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves et de l'action de l'enseignant en situation ; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structure du savoir et de son appropriation par l'apprenant. Nous parlons de processus enseignement-apprentissage pour rendre compte de la dynamique de l'évolution de phénomènes mis en œuvre de façon interactive pour analyser leur logique fonctionnelle* » (p. 7. Les italiques sont de nous).

Le processus enseignement-apprentissage est lui-même défini comme *un système* finalisé par un projet pédagogique. « Ce sont les procédures d'adaptation enseignant-élèves dans les processus transformationnels

de l'information qui nous intéressent ; c'est le processus d'articulation enseignement-apprentissage dans une situation pédagogique donnée, les processus d'interactions enseignant-élèves qui retiennent l'attention » (p. 36). Le chercheur entend tenir compte de toutes les variables du processus et se situer au carrefour de disciplines, dans une analyse plurielle de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale, de la linguistique et de la pédagogie pour produire des savoirs et du sens. À première vue, l'ambition paraît démesurée. La recherche de M. Altet prouve que, pour elle au moins, elle ne l'est pas.

Au modèle processus-produit de l'enseignement, l'approche écologique, dans la ligne de Bronfenbrenner est préférée. L'auteur y greffe l'étude des prises de décisions de l'enseignant (processus médiateurs) et, dans la ligne sociologique contemporaine, la construction du sens pédagogique est observée. Plus que la fréquence des comportements observés, c'est l'articulation, l'adéquation des comportements des acteurs qui passe au premier plan.

Pour chaque interaction pédagogique observée, l'analyse tient compte :

— des fonctions des actes interactifs : buts, actions et stratégies de l'enseignant, tâches et activités des élèves, modes d'action ;

— des modes de communication, des types d'échanges socio-affectifs ;

— des opérations cognitives mises en œuvre par les acteurs dans le traitement de l'information et des modes cognitifs de chacun ;

— des situations pédagogiques construites, des stratégies, du scénario prévu et de la gestion interactive, et des facteurs situationnels.

L'influence de la matière enseignée n'est pas ignorée, mais elle est laissée à l'arrière-plan.

Les fondements théoriques étant ainsi définis et pré-opérationnalisés, l'auteur engage alors la recherche effective dans un échantillon de classes de collèges (5^e et 6^e). Toujours l'approche analytique se veut multi-référentielle.

M. Altet triomphe des difficultés accumulées qui l'attendent et mène à bien son entreprise gigantesque, l'une des plus complexes que nous ayons rencontrées au cours des trente dernières années d'études et de travail dans le domaine.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à la description — illustrée d'exemples concrets — des instruments d'analyse des pratiques. Il n'est pas possible

de les présenter ici. Bornons-nous à dire qu'ils sont de grande qualité ; les observations qu'ils permettent en témoignent.

Dans la troisième partie, les résultats sont analysés dans une perspective systémique. La synthèse qui suit est réalisée à l'aide de modèles descriptif, diagnostique et explicatif. À ce propos aussi, les exemples donnés sont très parlants.

La 4^e partie est celle qui intéresse le plus tous ceux qui sont impliqués dans la formation professionnelle des enseignants. Avant de proposer des voies de formation, l'auteur balise ses lignes de force : l'enseignant professionnel de l'interaction, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive.

Visant un réel professionnalisme (au sens anglais du terme), M. Altet propose ensuite des modalités de formation par l'analyse et la construction de pratiques nouvelles et par la recherche.

On voit se préciser, par la même occasion, la place déterminante que la recherche en éducation est appelée à prendre dans le fonctionnement des IUFM, tant pour la formation initiale que pour la formation continue.

Une présentation synthétique rend mal justice à l'étude d'une grande rigueur et d'une exceptionnelle richesse qui nous est proposée. Elle place M. Altet parmi les leaders mondiaux en matière de recherche sur les processus de l'enseignement. Comme le souligne G. Mialaret dans sa préface, l'ouvrage marque un tournant fondamental dans les conceptions de la formation des maîtres.

Gilbert de Landsheere,
Université de Liège

BALUTEAU (François). — **Le Conseil de classe : « Peut mieux faire ! »** — Préf. de G. Langouët. — Paris : INRP ; Hachette Éducation, 1993. — 101 p. — (Pédagogies pour demain ; questions d'éducation).

Voici enfin explorée l'une des dernières *terrae incognitae* de l'univers scolaire : le conseil de classe. Les membres de la tribu enseignante s'y trouveront en terrain familier ; la plupart des usagers de l'École et bon nombre de chercheurs, en terrain étrange et étranger. Sans doute François Baluteau a-t-il eu des prédécesseurs, qui ont abordé de front ou de biais ce lieu où l'on juge les élèves. On se souvient de la façon

dont Patrick Bouvard, alors professeur de lycée, vendit la mèche d'*Un conseil de classe très ordinaire*. D'autres se sont intéressés, à l'occasion de travaux portant sur l'orientation scolaire, aux modes du jugement professoral (Catherine Mathey-Pierre) ou aux effets éventuels que le conseil de classe produit sur l'orientation scolaire (Marie Duru et Alain Mingat). Mais l'approche ici revendiquée tranche avec ses travaux. Pour l'essentiel, ce livre est le fruit d'investigations quasiment ethnologiques : il analyse le fonctionnement du conseil de classe de l'intérieur, grâce à des observations minutieuses dans plusieurs collèges et à la connaissance intime, indigène pourrait-on dire, que procure la pratique du métier d'enseignant. Il adopte, pour l'essentiel encore, une optique non dénonciatoire : là où d'autres dévoileraient les rapports de pouvoir et la loi d'airain de la reproduction sociale, il tâche de « mettre à plat les aspects qui interviennent dans la définition du portrait des élèves et dans leur orientation scolaire » (p. 13), de dégager la pluralité des logiques des divers partenaires et de montrer comment ils tentent de parvenir à une décision juste. Il s'inscrit ainsi, l'auteur le précise d'entrée de jeu, dans le cadre sociologique construit par Luc Boltanski et Laurent Thévenot ; il s'articule aussi avec d'autres travaux du Groupe d'études sociologiques (INRP) portant sur l'orientation.

Depuis que le huis clos professoral fut brisé, aux lendemains des événements de mai 1968, le conseil de classe réunit le chef d'établissement, les enseignants, le CE ou le CPE, le conseiller d'orientation parfois, ainsi que deux délégués des parents et des élèves de la classe. François Baluteau rappelle utilement, en préambule, l'histoire de cette ouverture ainsi que les procédures et l'organisation réglementaires d'une « instance », d'une « situation » désormais exposée à la critique ; il décrit enfin des « dispositifs » stabilisateurs. Toutefois — et peut-être le regrettera-t-on —, ce ne sont pas principalement les interactions *en situation* entre ces différentes catégories d'acteurs, ni la difficile construction d'une *situation sociale* (au sens goffmanien), qui retiennent son attention ; ce sont plutôt les modalités des jugements scolaires tels qu'ils s'expriment à l'occasion du conseil de classe. Pour porter un jugement sur l'élève (synthétisé par une note de « niveau » et une appréciation) et pour décider de son orientation, les membres du conseil s'appuient sur des données multiples et disparates : notes, engagement dans le travail, capacités, participation en cours, mais aussi âge, affectivité, émotivité, origine sociale, conditions de vie, aide des parents, etc. Ils doivent attribuer une « grandeur » à l'élève, ordonner les données dont ils disposent, les mettre en équivalence et

les hiérarchiser. Ils doivent donc disposer de mesures communes : va-t-on évaluer un élève selon ses seules performances en accordant un poids particulier aux disciplines dotées des plus forts coefficients aux examens, privilégiant ainsi le « registre du rendement » scolaire ? Ou bien va-t-on tenir compte d'autres dimensions de sa personne (ses efforts, sa gentillesse, ses « qualités affectives ou relationnelles », son « épanouissement », les vœux de sa famille), se situant ainsi dans un « registre domestique » (que l'auteur rabat à tort, dans la 1^{re} Partie, sur le « registre du privé ») ? Ou bien encore, va-t-on tenir compte de l'intérêt collectif de la classe et de l'établissement ? Les incertitudes sont nombreuses, qui conduisent à soupeser les cas litigieux, à multiplier les données sur lesquelles s'appuyer, à diversifier les registres de jugement. Et c'est l'intérêt majeur de ce livre que de prendre au sérieux ces débats de justice « sur fond de tensions et d'incertitudes » et que d'analyser les décisions comme des « montages » toujours composites, fragiles et critiquables.

François Baluteau ne cherche pas à éviter la complexité de son objet, mais tente de l'appréhender par touches successives ; il nous livre ainsi une étude alerte et stimulante. Au prix d'une certaine précipitation (impression aggravée par la présentation par trop fragmentée du texte et par de nombreuses coquilles). On peut, en effet, s'interroger sur les deux points de vue successivement adoptés par l'auteur : le premier, je l'ai dit, conduit à repérer les logiques des personnes et la construction d'un accord par référence aux catégories (tardivement parfois insuffisamment explicitées) du modèle élaboré par Boltanski et Thévenot ; le second conduit à s'intéresser aux rôles et aux statuts des acteurs pour dévoiler leurs rapports de pouvoir et la domination de certaines disciplines. Modèles apparemment contradictoires dont on ne voit pas bien comment ils se concilient.

Quoi qu'il en soit, il faut y insister, le mérite de cet ouvrage est de restituer, sans pour autant s'y perdre, la complexité du conseil de classe et l'extrême incertitude des jugements scolaires.

Jacqueline Gautherin
Université de Nantes

BERTHELOT J.-M., *École, orientation, société*. — Paris : PUF, 1993. — (Pédagogie d'aujourd'hui).

Avec ce dernier ouvrage, J.-M. Berthelot poursuit et approfondit l'analyse à la fois théorique et empiri-

que des phénomènes d'orientation, engagée il y a 10 ans avec *Le piège scolaire*. Si dans son premier ouvrage, l'auteur se centrait sur l'articulation entre logiques d'acteurs et déterminants structurels, dans une perspective avant tout théorique, il consacre celui-ci plus spécifiquement aux acteurs, dont il entend comprendre comment, « ni victimes, ni calculateurs », ils prennent au jour le jour des décisions, sans grand rapport avec ce que les gestionnaires de l'orientation désignent sous le vocable de « projets »... Il s'appuie pour cela sur une étude longitudinale menée pendant 5 années auprès de lycéens abordant l'enseignement supérieur.

L'ouvrage débute par un cadrage historique et macro-sociologique très synthétique, attestant de la place grandissante de l'école dans les mécanismes de l'insertion et de la reproduction sociales. Évoquant, de manière sans doute un peu rapide eu égard à la complexité de ces questions, la dévalorisation tendancielle des diplômes et le maintien d'inégalités sociales dans les scolarités, J.-M. Berthelot souligne les espoirs mis dans les procédures d'orientation pour conjurer et l'efficacité (l'allocation de chacun selon ses « compétences ») et un minimum d'équité. Toujours est-il qu'aux yeux des individus, l'école est devenue un « instrument » à la fois incontournable, et dont l'utilisation n'offre aucune garantie automatique. D'où le caractère crucial et complexe des processus d'orientation, au niveau individuel.

Pour analyser la réalité des choix individuels, J.-M. Berthelot propose de confronter le fonctionnement théorique tel que prévu par les textes et ce que révèlent les comportements effectifs des jeunes. Il est aisé de montrer (comme le font certaines analyses de Bourdieu ou de Prost), ou des travaux antérieurs de l'auteur lui-même) que les différentes filières sont surinvesties d'enjeux sociaux, et qu'une lecture en termes de rationalité pédagogique de comportements comme le redoublement ou les choix d'options serait, qu'on me pardonne l'expression, complètement « à côté de la plaque ». On ne peut donc qu'être d'accord avec l'auteur quand il pose que « la hiérarchie réelle des filières de formation à un moment donné est un phénomène non pas scolaire en son fond mais sociétal ». Par contre, on aimerait voir démontré davantage le caractère récent de cette « dominance » du sociétal, posé par l'auteur, affirmant qu'« à un modèle culturel s'est substitué un modèle instrumental de hiérarchisation ». Peut-être les hiérarchies d'antan pouvaient apparaître comme « culturelles » parce qu'une part importante de la sélection s'était opérée avant l'entrée dans le second degré. Par ailleurs, les sociologues du curriculum auraient tendance à penser que les hiérar-

chies scolaires, quelles qu'elles soient, sont tenues d'apparaître comme culturelles « en leur fond » et que seul le regard de l'historien ou du sociologue en démontre le caractère instrumental (avec des modalités diverses selon les groupes sociaux), en particulier essentiellement « distinctif ». *Toujours est-il que cette question reste à mon sens ouverte.*

Revenons-en aux « justifications pratiques » fort instructives que les jeunes interrogés par Berthelot font de leur choix scolaire et/ou professionnel. Elles sont de nature variée, depuis la stratégie explicite jusqu'au sentiment d'impuissance totale, sans que, nous dit l'auteur (en s'appuyant sur quelques extraits d'entretiens, en l'absence de toute donnée statistique), la position sociale et culturelle des familles soit à même de rendre compte totalement de cette variété. De même, les décisions prises dans les conseils de classe peuvent s'analyser à la fois comme la résultante de contraintes fortes, notamment de contraintes de temps, mais aussi comme le produit de compromis mettant en jeu la cohésion du groupe (autour de question aussi brûlantes que le « niveau »), les statuts respectifs des disciplines, ou encore le poids du chef d'établissement, avec au total un certain flou que les parents les mieux informés peuvent tenter d'utiliser. Sans compter les contraintes inhérentes à l'offre, sur lesquelles l'auteur ne livre, malheureusement, que des sources très anciennes.

En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement supérieur, les données empiriques collectées par J.-M. Berthelot lui permettent de décrire de manière précise la complexité impressionnante des stratégies d'admission des jeunes (jouant des candidatures multiples pour « assurer »), qui de fait mettent les diverses institutions d'enseignement supérieur dans une situation d'interdépendance que personne ne maîtrise. Les trajectoires étudiantes apparaissent elles-aussi dominées par la complexité, et très éloignées de ce que les organigrammes amèneraient à considérer comme des scolarités « normales » (environ 20 % des bacheliers accomplissent normalement et dans les temps un cursus post-bac complet). Aux yeux des étudiants, cette « errance réglée » apparaît d'ailleurs normale, et participe de ce report de l'insertion (de cette « prolongation de l'adolescence ») dont parlent des sociologues de la jeunesse comme Galland.

Il est certain que le mode d'exploitation des données (analyse d'entretiens) amène à mettre en exergue le rôle des « histoires singulières comme matrices concrètes de donation de sens et de prises de décision », mais le sociologue qu'est J.-M. Berthelot ne saurait se satisfaire d'un renvoi à la singularité ; il

souligne également que ces trajectoires étudiantes sont très marquées par le contexte institutionnel (la structure d'interdépendance du système des filières de l'enseignement supérieur), retrouvant en cela certaines analyses de Boudon. Il note également qu'à ce niveau de la scolarité, le poids des « variables sociologiques classiques » apparaît atténué par des variables (que l'on pourrait d'ailleurs considérer comme les « relais » des premières) comme la série du baccalauréat. Ce dernier propos n'est pourtant pas véritablement étayé par les données présentées dans l'ouvrage, et il mériterait sans aucun doute d'être justifié davantage.

Le lecteur est plus immédiatement convaincu par la lecture aussi pertinente qu'impertinente que J.-M. Berthelot présente, en conclusion, des derniers textes prétendant améliorer le fonctionnement de l'orientation. Il est clair, les analyses présentées dans l'ouvrage le montrent à l'envi, que la notion d'un projet professionnel clair s'appuyant sur une connaissance fonctionnelle de filières par ailleurs transparentes et d'égale dignité, sous-jacente aux textes, relève d'un « incroyable angélisme ou une insupportable perversité ». Et à cet égard, en soulignant que la hiérarchie des filières et les mécanismes de l'orientation constituent la « projection dans l'espace scolaire d'enjeux extérieurs à l'école », Berthelot rejoint tout à fait Prost quand ce dernier affirmait, après avoir souligné que la demande d'orientation était fondamentalement sociale (puisqu'elle demande de positions sociales), et non scolaire, « il n'est d'orientation que par l'échec ».

Pour terminer, le lecteur exigeant (et J.-M. Berthelot nous invite en général à l'être !) regrettera peut-être que l'auteur n'ait pas saisi à l'occasion d'approfondir davantage dans ce livre la question ouverte de l'articulation entre ces discours d'acteurs et les phénomènes structurels, ou, de manière plus générale, entre une approche macro-sociologique et une approche micro-sociologique. Quand on étudie le fonctionnement de l'orientation, peut-on se contenter de la « version des faits » qu'en donnent les acteurs ? J.-M. Berthelot ne répond pas oui, mais il pose à cet égard des questions fondamentales. À celui qui serait tenté de considérer les dires des acteurs comme des rationalisations *ex-post*, il rétorque qu'on ne voit pas au nom de quoi, de quelle vérité, « le sens extérieurement importé par l'analyste serait-il plus juste que celui exprimé par l'acteur » ? Le lecteur a pourtant l'impression que ce travail que nous livre J.-M. Berthelot est profondément construit, qu'il a (inévitablement) trié dans les dires des sujets ce qui était à ses yeux significatif, et mis en perspective ces discours construits avec d'autres éléments d'ordre macro-sociologique supposés n'être pas qu'un pur décor, mais bien un

cadre nécessaire à leur compréhension. C'est parce qu'en acte, l'articulation macro/micro est bien là qu'on aimerait voir un auteur comme J.-M. Berthelot la formaliser quelque peu... comme il sait si bien le faire pour les processus d'orientation.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne

Durkheim, sociologue de l'éducation. Journées d'étude. 15-16 octobre 1992 / textes réunis par François Cardé et Joëlle Plantier ; présentation par Paul de Gaudemar. — Paris : INRP ; L'Harmattan, 1993. — 218 p. — (Bibliothèque de l'éducation).

Ce livre est issu de deux journées d'études organisées conjointement par l'INRP et les Universités Lumière-Lyon 2 et Rennes 2.

Ces journées ont réuni sociologues français et étrangers, en vue de s'interroger, selon le titre de la table ronde finale, sur « l'actualité et la fécondité de l'œuvre de Durkheim en sociologie de l'éducation ».

Étant donné la richesse des contributions, il est bien difficile de rendre compte de l'ensemble, comme il a été difficile aux éditeurs de leur trouver un classement raisonné (cf. Paul de Gaudemar, p. X).

On peut tenter de le reconstruire à partir des trois objectifs assignés à ces journées : faire le bilan des études durkheimiennes actuelles ; examiner si et en quoi cette œuvre a pénétré les milieux scientifiques étrangers ; enfin montrer en quoi la sociologie de l'éducation qui s'est développée depuis les années 60 en France a été marquée de l'inspiration durkheimienne.

En ce qui concerne le premier point, plusieurs communications ont tenté d'analyser l'œuvre de Durkheim en sociologie de l'éducation du point de vue de ses objets, de sa méthode et de sa (ses) théorie(s).

Un des grands thèmes de la sociologie de Durkheim est celui de la socialisation. Paul de Gaudemar montre que Durkheim n'a pas distingué nettement entre socialiser, éduquer et humaniser. Pourtant, l'analyse peut se préciser par référence à la socialisation scolaire qui comporte deux modalités d'action, une action de régulation se rapportant au pôle politique (soumettre à un ordre de règles), une action d'intégration se rapportant au pôle religieux (inculquer une foi, un idéal commun). En sourdine, apparaît aussi un autre thème : socialiser n'est pas seulement transmettre un héritage

aux jeunes générations, celles-ci ont aussi à se socialiser elles-mêmes, ce qui suggère un retour des sujets, de leurs actions et interactions.

Jéan-Manuel de Queiroz tente de distinguer entre socialisation et individualisation chez Durkheim. Il montre que Durkheim ne distingue pas clairement entre une ontogénèse (analyse des conditions universelles et structurales d'humanisation) et une anthropogénèse (histoire typologique de la constitution des formes de subjectivité) ; et ceci, faute de penser les régularités pratiques comme instruments de socialisation, ce qui le conduit à un schéma dualiste antinomique individu-société où la socialisation est pensée comme une métamorphose, une « conversion », au sens quasi-religieux, rupture brutale avec les instincts pour inculquer l'obéissance aux règles.

De même une anthropogénèse lui aurait permis de distinguer entre le procès de production de l'être social primitif, forme élémentaire d'individualité que l'on peut appeler « personnage » (Mauss), et le procès de production de la personne individualisée dans les sociétés fondées sur la division du travail.

Selon Durkheim, celui-ci renferme deux devenirs possibles : l'individu « particulier » (égoïste, plaçant ses désirs au-dessus de tout) et l'individu « singulier » (raisonnable, capable d'apporter du nouveau, mais conservant le sens d'un intérêt qui le dépasse, solidaire). Mais, pour assurer l'émergence de cet individu singulier, le « jeu naturel » ne suffit pas, une prime éducation morale est nécessaire que l'école devra assumer ; d'où le privilège que Durkheim accorde à l'éducation comme « action formatrice délibérée » et « action stratégique d'agents sur d'autres agents » (p. 22).

Un autre thème central de la pensée de Durkheim est celui des rapports entre morale et sociologie.

W. Pickering met le doigt sur un paradoxe de la conception morale de Durkheim. Celui-ci voulant enseigner une morale laïque et rationaliste a préconisé l'adoption d'un langage religieux, pour qu'elle soit enseignée efficacement. Durkheim, en effet, qui pense que la morale doit être fondée sur une autorité qui commande le respect, en vient à préconiser « une morale fondée sur un quasi-dieu, le culte de la société ou le culte de l'individu » (p. 108).

À cette analyse fait écho celle de Jean-Claude Filloux qui se pose la question d'une éducation aux droits de l'homme, chez Durkheim. Il montre l'antinomie, dans l'éducation morale, entre les deux premiers éléments de la moralité, « l'esprit de discipline » et « l'at-

tachement au groupe », qui traduisent le primat du social, l'assujettissement au groupe et à la société, et le troisième élément, « l'esprit d'autonomie » dont le libre examen serait le cœur.

Pour résoudre cette contradiction, il faut dégager un discours implicite à partir de la conception que se fait Durkheim de l'individualisme moderne. La science sociale est chargée de démontrer l'inéluctabilité du développement de cet individualisme, comme individualisme éthique, qui affirme, comme fin de la vie morale, non pas l'individu comme tel, mais l'humanité en lui, principe impersonnel.

Cet individualisme éthique a des conséquences : une société fondée sur lui serait méritocratique, démocratique et socialiste ; et des conséquences pédagogiques : il implique l'idée d'une pédagogie du respect de la personne, fondée sur l'apprentissage scolaire d'une vie de groupe, organisée par un idéal rationnel de justice, de solidarité et de respect des individus.

Enfin, Jacqueline Gautherin montre les « tensions » qui animent les travaux de Durkheim sur l'éducation : tensions entre théorie et empirie, entre visée de connaissance et visée d'action, entre explication du fait et prescription de la norme.

En matière d'éducation, on peut dire que Durkheim n'a pas construit une véritable science sociale, il a fait, comme il le dit lui-même, de la « pédagogie », ce qu'il appelle « une théorie pratique », c'est-à-dire non pas une théorisation des pratiques, une théorie scientifique des processus d'éducation, mais « une spéculation tendue vers la praxis sociale et ses fins » (p. 181).

Dès lors, on peut rendre compte des formes pédagogiques qu'il a élaborées essentiellement à des fins d'enseignement en les analysant comme un travail de recomposition obéissant à un processus de didactisation et de scolarisation : c'est un agencement de « schèmes d'intelligibilité sociologiques larges autour de savoirs élémentaires et du sens ordinaire » (p. 185). La pédagogie qu'il a constituée est, comme il le dit, un « mixte », ou selon l'expression de Platon une « doxa », mixte de science et d'opinion.

Une autre partie du livre traite de la manière dont l'œuvre de Durkheim a été connue, traduite et intégrée dans plusieurs pays étrangers.

Joëlle Plantier montre, malgré la prépondérance du fonctionnalisme américain, une influence importante de Durkheim sur la sociologie japonaise de l'éducation, en particulier après les années 70, sur des thèmes comme la supériorité de la société sur l'individu, le

fondement moral de l'ordre social, la soumission des individus à des règles comme condition de la cohésion sociale, l'importance de la famille et de l'école.

Selon Fabrizio Ravaglioli, l'intérêt pour Durkheim en Italie s'est développé dans les années 70. Durkheim a été constitué comme interlocuteur dans une perspective critique tant par la sociologie catholique que par la sociologie néo-marxiste.

La sociologie italienne reconnaît cependant à Durkheim le mérite d'avoir précisé les rapports entre éducation et société, d'avoir défini l'homme comme point d'intersection entre deux coordonnées structurales, l'autonomie et l'appartenance, d'avoir posé le problème des rapports entre conflit et ordre social et celui de la relation entre maîtrise de soi et expressivité dans le développement de la personnalité.

En Allemagne, après une période de malentendu, l'intérêt pour la sociologie de l'éducation de Durkheim date des années 80, lorsque la sociologie s'est interrogée sur les processus d'individualisation au sein des sociétés modernes avancées.

Dans la sociologie britannique, l'influence de Durkheim passe à travers la sociologie de Bernstein qui se reconnaît lui-même comme durkheimien.

Aux États-Unis, selon Stjepan-Mestrovic, les éducateurs aussi bien que les sociologues de l'éducation ont dans une large mesure « refusé Durkheim » (p. 162). Le marxisme et le fonctionnalisme parsonnien dominent la sociologie américaine. On pourrait cependant trouver une inspiration chez Durkheim qui recherchait une nouvelle base solide à la démocratie, aux droits de l'homme et à la morale, par-delà l'intérêt personnel qui dégénère facilement en égoïsme et en anomie et la liberté intellectuelle qui risque de s'avilir en « cruelle indifférence à la condition des autres » (p. 159).

Enfin, plusieurs contributions cherchent à cerner la place de Durkheim aujourd'hui, dans la sociologie française de l'éducation qui s'est développée à partir des années 60.

François Cardi note chez Durkheim l'absence d'une théorie des classes sociales comme hypothèses forte et autonome. De même, le conflit a un statut ambigu, effet et cause de dysfonctionnements plus que de contradictions profondes. L'école, chez Durkheim, n'est pas l'école de classe, auxiliaire des inégalités et des injustices de la société industrielle capitaliste, elle apparaît comme l'école de la coopération, liée à la division du travail, en tant que ce lien contribue à l'harmonie du lien social. Le caractère double de l'éducation (générale et spéciale) ne constitue pas une

division qui entraînerait des antagonismes sociaux forts.

À travers l'étude qu'il fait des citations de Durkheim dans *La Reproduction* de Bourdieu et Passeron et de *L'École capitaliste en France* de Baudelot et Establet, Bertrand Ravon montre qu'elles donnent à ces auteurs une position d'héritiers critiques, acceptant la méthode de constitution de la sociologie comme science, mais refusant la théorie fonctionnaliste. Le fond du désaccord se situerait « sur le fondement politique à donner à la pratique de la sociologie » (p. 51).

Pour sa part, Bernard Lahire montre que Durkheim a posé un programme de recherches dont les recherches actuelles peuvent constituer certaines formes de réalisation, à la fois sur la genèse des systèmes d'éducation et sur le fonctionnement du système d'éducation contemporain.

Sur la genèse des systèmes scolaires, la fécondité de Durkheim tient à ce qu'il opère, grâce à la méthode historique et comparative, un lien sociologique entre le cognitif (des types de savoirs), l'éducatif (des types d'éducation) et le politique (des types de pouvoir).

Sur le fonctionnement du système scolaire actuel, disposant d'une « bonne statistique scolaire », premier volet du programme durkheimien, on peut donc passer au second volet : l'étude de la vie scolaire quotidienne, des savoirs enseignés, des formes de relation sociale d'apprentissage — en y ajoutant toutefois une question non prévue par Durkheim, celle de l'inégalité sociale devant l'école et des processus de production ces échecs scolaires effectifs.

En confrontant l'influence de Durkheim et celle de l'ethnométhodologie, Agnès Henriot-Van Zanten cherche à établir l'influence effective des deux courants sur la sociologie actuelle de l'éducation, les oppositions et les convergences.

Au premier abord, tout semble opposer les problématiques (rapports école-société/interactions directes, activités quotidiennes des acteurs-macrosociologie/microsociologie — contraintes structurelles et institutionnelles/contraintes situationnelles et contextuelles) et les méthodes (méthodes quantitatives et statistiques/méthodes qualitatives d'entretien et d'observation in situ). Chaque courant a permis de constituer des objets différents : une sociologie des rapports entre école et société et une sociologie de la classe et de l'établissement scolaires pour l'ethnométhodologie.

Pourtant, il existe aussi des formes de compromis entre les deux courants, dans les méthodes d'enquêtes

et les niveaux d'analyse, et des convergences : par exemple, l'ethnométhodologie apporte une nouvelle manière de comprendre les inégalités d'éducation, en étudiant « l'inégalité en train de se faire » (p. 141).

Ces journées d'études ont permis de mettre en évidence la complexité de l'œuvre durkheimienne et son rayonnement international. Elles ont permis de dépasser l'image convenue d'un Durkheim conservateur, qui aurait réduit l'acte éducatif à une contrainte et l'œuvre de socialisation à une opération de transmission. Elles ont aussi montré la coexistence en lui de deux hommes ; le sociologue, l'analyste des faits (qui parle le langage de ce qui est) et le pédagogue, l'idéologue, qui entend modifier les faits (qui parle le langage de ce qui, à ses yeux, doit être).

Les journées d'étude ont permis aussi de montrer la modernité de l'œuvre de Durkheim qui réside essentiellement dans le fait qu'il pense les faits éducatifs dans leurs relations avec les faits religieux, politiques, culturels, scientifiques, construisant ce que Mauss appellera « un fait social total ».

Modernité, fécondité : comme le dit une contributrice, « il n'y a guère d'orientation de recherche, même les moins holistes, qui ne puisse s'autoriser, peu ou prou, du « Père fondateur », il n'y a guère de piste de recherche contemporaine qui ne paraisse suivre un bout de chemin indiqué voici près d'un siècle ».

On peut considérer la sociologie contemporaine de l'éducation, dont la renaissance coïncide avec le regain des études durkheimiennes, comme une réappropriation de cette œuvre fondatrice, même si cette réappropriation ne va pas souvent sans transformations profondes.

Nicole MOSCONI,
Université de Paris X-Nanterre

Les Cahiers pédagogiques. Une idée positive de l'école. — Textes présentés par Jacques Georges et Jean-Michel Zakhartchouk; postface de Philippe Meirieu. — Paris ; Hachette Éducation, 1992. — 207 p. — (Coll. Pédagogies pour demain ; références).

Un cahier désigne un assemblage de feuilles de papier réunies de manière parfois sommaire. À l'école hier, il convenait de ne pas confondre les cahiers d'essai, du jour et de composition. Aujourd'hui les élèves utilisent de moins en moins de cahiers et de

plus en plus de classeurs. L'importance accordée au rangement s'est substituée (en intention, car en pratique on sait qu'il en est autrement) à la variété des supports écrits.

Les Cahiers pédagogiques portent bien leur nom, eux qui depuis cinquante ans, mensuellement, autour de thèmes chaque mois différents, tendent, jamais de manière définitive, à rassembler des initiatives permettant l'action. L'équipe de rédaction connaît l'importance de ne jamais considérer une réflexion comme définitive et sait aussi que « si l'école ne peut pas tout, elle peut néanmoins beaucoup à son niveau ». Les Cahiers pédagogiques sont donc bien plus de beaux cahiers d'essai que de prétentieux cahiers du jour.

Mais aujourd'hui, les cahiers pédagogiques se sont transformés en classeur pédagogique, réordonnant leurs réflexions à partir d'une centaine de chroniques correspondant à plus de soixante auteurs. Ce travail de redistribution d'articles sous la responsabilité de Jacques George et de Jean-Michel Zakhartchouk a pour titre *Les Cahiers pédagogiques* et comme sous-titre *une idée positive de l'école*.

Cet ouvrage illustre les visées de la revue qui recherche « pour s'attaquer aux redoutables problèmes de demain (depuis la défense de l'environnement jusqu'à la montée des nationalismes, par exemple)... une école plus assurée d'elle-même, ne cultivant pas le doute et ne pratiquant pas l'autodénigrement ».

Idée positive mais non pas pédagogue tant elle ne s'illusionne pas sur le rôle de l'école au regard des transformations qu'elle appelle de ses vœux. La devise des CRAP n'est-elle pas « changer l'école pour changer la société et changer la société pour changer l'école ».

L'ensemble est constitué de six parties et d'une postface de Philippe Meirieu.

La première partie rappelle le paradoxe fondateur de l'éducation « aider l'élève à se passer d'aide », ce qui exclut pour l'enseignant de renoncer à l'action, à « la non-assistance à l'élève en difficulté », mais simultanément ce qui le conduit à installer les conditions de sa propre disparition. L'enseignant n'est-il pas cet être indispensable qui doit savoir se rendre progressivement inutile, cet ingénieur de l'étayage et du désétayage pour reprendre le vocabulaire de Vygotsky.

La deuxième partie rappelle que le devoir d'excellence qui incombe à l'école est « non pas de dégager une élite performante pour diriger une société duale », mais « d'apporter à tous un enseignement de qualité, de faire accéder tous les élèves à l'abstraction sans

pour autant négliger le concret ». Les Cahiers pédagogiques affichent à cette occasion leur visée de l'école.

Les conséquences de ces visées nécessitent de faire de l'école « un lieu de vie pour mieux apprendre », et d'« enseigner pour faire apprendre ». Les troisième et quatrième parties illustrent ces intentions et conduisent tout naturellement dans une cinquième partie à s'interroger sur le métier nouveau d'enseignant à créer et sur la formation qui peut le faciliter ensuite.

Les propositions d'action sont nombreuses, leur ancrage spéculatif constant, ce qui pourrait conduire à effrayer quelque peu le lecteur. Philippe Meirieu le rassure, attentif à dire l'importance d'une politique des petits pas et à ne jamais tenter d'apparaître comme excessif et donc démobilisateur. C'est ainsi dans la tension entre le souhaitable et le possible, entre le « il faudrait » et le « j'espère pouvoir », que se dépliera la philosophie des Cahiers pédagogiques « changer l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école ».

Michel Develay

HOUSSAYE (Jean), dir. — **Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui.** — Paris : Armand Colin, 1994. — 254 p.

Il faut saluer la publication de ce livre, pour sa valeur propre et comme signe d'un regain d'intérêt pour l'histoire de la pédagogie, un peu négligée, depuis quelque temps, dans notre pays.

Pourquoi « Quinze »?... Il faut bien se limiter. L'équipe qui a rédigé cet ouvrage, sous la direction de Jean Houssaye, a choisi de partir de J.J. Rousseau et de se centrer sur les deux siècles qui nous séparent de l'*Émile*. Ainsi se trouvent réhabilités des personnages injustement oubliés, voire occultés, comme Paul Robin, le pédagogue de Cempuis, finalement acculé au suicide ou encore comme François Ferrer qui est mort fusillé en 1909, en s'écriant : « Vive l'école moderne »... destins qui témoignent, à certaines époques (au XIX^e siècle notamment) de la difficulté à dissocier les réformes pédagogiques des traditions (et des luttes) politico-religieuses.

Car il faut accepter la réalité : nombre de grands pédagogues ont porté en eux une force de contestation qui ne se limitait pas aux aspects techniques de l'édu-

cation. Certains même sont engagés dans une reconstruction du monde dont la vision déconcerte ou séduit. Cela est particulièrement vrai, dans des registres variés, d'un Rousseau, d'un Pestalozzi, d'un Froebel, d'un Makarenko, d'un Robin, d'un Ferrer, plus ou moins éloignés de nous par le temps, ou l'évolution des idées et des mœurs. Et leur évocation a été d'autant plus réussie qu'ils ont trouvé des auteurs compétents et capables de sentir et d'exprimer leur cohérence intérieure. Ainsi Michel Soetard trace un tableau à la fois clair et dense de Pestalozzi ; Helmut Heiland évoque Froebel, au destin si complexe, qui invente le jardin d'enfants et préfigure les « Foyers d'éducation à la Campagne » que ré-inventera Lietz ; Bertrand Lechevalier présente sobrement Paul Robin dont les réussites seront travesties en échecs par des contempteurs farouches ; l'action de Makarenko, l'éducateur soviétique des grands chemins est analysée avec finesse et honnêteté par Octavi Fullat i Genis.

L'article le plus difficile à écrire était, à mon avis, le premier, concernant Jean-Jacques ; Michel Soetard a parfaitement mis en garde contre le contre-sens classique (et trop longtemps répété pour être innocent) qui consiste à ne retenir de *l'Émile* que la première partie de la phrase initiale « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses », en négligeant la seconde « tout dégénère entre les mains de l'homme ». Réalisme de Rousseau qui, en fait, remarque Ravier (1941) substitue un « péché originel social » au péché originel » de la Bible. Soetard écrit excellemment : « l'optimisme naturaliste et le pessimisme historique, loin de s'annuler, appellent un dépassement ». Il évoque justement l'autodidactisme de Jean-Jacques, mais, à mon sens, sans assez insister car, en écrivant *l'Émile*, Jean-Jacques idéalise et justifie sa propre construction culturelle : le meilleur système pédagogique (celui qui lui a réussi) consiste à créer un milieu favorable au développement des enfants devenus, *non plus des élèves, mais des autodidactes*. C'est le germe de l'éducation nouvelle, dont les inventeurs liront surtout, dans *l'Émile*, les « lois » psychologiques qu'un Claparède, en 1912, saura mettre en évidence. Soetard a tout à fait raison lorsqu'il signale que *l'Émile* a servi de « carrière » à nombre de réformateurs et que sa postérité est « contradictoire ». C'est très vrai, même quand il s'agit d'un grand pédagogue, comme Pestalozzi, qui n'a pas fait, à la fin du XVIII^e siècle, la même lecture que les pionniers de l'éducation nouvelle, à la fin du XIX^e.

Ces pionniers, plus proches mais déjà bien éloignés de nous, constituent le peloton final des « Quinze Pédagogues ». Nés dans la seconde moitié du XIX^e siècle, marqués par l'émergence de la psychologie de

l'enfant au tournant du XIX^e et du XX^e, ils ont œuvré dans différents pays d'Amérique et d'Europe, avec des personnalités et dans des circonstances très différentes. C'est Dewey, (évoqué par Y. Bertrand et P. Valois) qui, professeur de philosophie et de pédagogie, a l'audace de créer, en 1896, au sein de l'Université de Chicago, une école élémentaire pour expérimenter ses idées : comme « la vie de l'enfant ne peut se découper en rondelles », il propose aux enfants des activités globales, les aide à dégager leurs « projets » et à organiser démocratiquement leur vie commune. C'est, en Belgique, un médecin spécialiste des enfants anormaux, Decroly (Desmet et Pourtois) qui leur ouvre sa maison et son jardin, observe avec amitié leurs besoins vitaux et leurs intérêts : il applique sa devise « par la vie pour la vie » avec des enfants normaux et construit une pédagogie à partir du travail spontané des enfants qui va, remarque-t-il, du global au particulier. C'est Cousinet (Jean Houssaye) qui, observant les enfants en liberté, leur applique une grille de son maître Durkheim et invente une méthode de travail libre par groupes, dans le double objectif de permettre l'acquisition naturelle des connaissances, tout en favorisant la constitution d'une vie sociale correcte. C'est le Suisse, Adolphe Ferrière (Daniel Hameline) qui, précoce témoin des écoles nouvelles, empêché par sa surdité d'en être lui-même un acteur, crée le mouvement des écoles nouvelles, en montrant l'unité dans ses écrits et en diffusera les idées à travers le monde. C'est Freinet (Peyronie) qui organise autour de « techniques éducatives » dont l'imprimerie, un réseau coopératif d'instituteurs qui font de leurs classes des classes actives, souvent malgré l'hostilité de leur hiérarchie ; et ce réseau se révélera le mouvement le plus important dans ce domaine. Le Britannique Neil (Saffange) après avoir œuvré dans plusieurs écoles nouvelles, crée son internat libertaire, fortement marqué par les idées de Freud et de Reich, où de nombreux enfants en difficulté retrouveront, après un an ou deux, leur équilibre. Enfin c'est l'Américain Rogers (Bertrand et Valois) qui passe de la psychothérapie à la formation des adultes « centrée sur le client » ; il a connu les idées de Dewey, à travers l'enseignement de Kilpatrick et peut se rattacher au courant de l'éducation nouvelle.

Si tous ces articles sont bons, voire excellents, je constate à regret que, dans cette galerie de portraits, l'esquisse consacrée à Montessori est quasi non-figurative. On a l'impression que W. Böhm, après avoir consacré sa thèse à Montessori, règle ses comptes avec elle. « Théoricienne ou praticienne ? Scientifique ou philosophe ? Peut-on classer Maria Montessori parmi les grands pédagogues ? » C'est le point de départ

choisi par M. Böhm qui affirme aussitôt : M.M. est avant tout une théoricienne ; et l'on trouvera l'essentiel de sa théorie dans un paragraphe d'un article publié... en 1941 (à 71 ans !). Et cette théorie est philosophique, non « scientifique ». D'ailleurs M.M. n'a jamais pratiqué, n'a même pas élevé son propre enfant, l'a confié à une nourrice à la campagne ! (Voyons ! la condition des mères célibataires, il y a un siècle, n'était pas celle d'aujourd'hui !). Et ainsi de suite !

Puis-je rappeler quelques faits que l'on trouverait, je parie, dans un bon dictionnaire de l'éducation. ? Tout d'abord, M.M. est une *star*, malgré elle, dès son adolescence, première jeune fille italienne à passer son baccalauréat, elle est aussi la première femme à devenir médecin, et la voilà consacrée « la *Dottoressa* » à la Cour comme à la Ville. Oui, elle se consacre à l'anthropologie et entame précocement une carrière universitaire. Mais, dans le même temps, elle passe plusieurs années à soigner, à traiter des enfants déficients mentaux, les idiots, comme on dit à l'époque. En médecin avisé, elle essaie la pharmacopée à la mode, l'opothérapie, quand elle découvre les expériences passées d'Itard (« L'enfant Sauvage ») et de Seguin. Elle reprend leur matériel sensoriel et obtient des résultats inespérés. Le remède, ce n'est pas l'opothérapie, c'est une *pédagogie* qui répond aux besoins fondamentaux de l'enfant et qu'elle qualifie de « scientifique », dans l'esprit de Claude Bernard. Servie par les circonstances, elle crée pour des petits enfants (normaux) de milieu populaire, la « *casa di bambini* », la maison des enfants qu'il est incongru de traduire par « home » (p. 155) ou « cité » (p. 158) ou « centre » (p. 164). En effet, ce n'est pas une école (où l'on enseigne) mais une maison adaptée aux petits pour qu'ils puissent s'y développer librement. Ce que les adultes considéraient jusque-là comme des jeux puérils, ce sont en réalité des activités importantes, témoin la « concentration » dont y font preuve les enfants. Cette idée, aujourd'hui communément admise, ne l'était pas il y a un siècle. Qu'à certains stades de son développement, l'enfant réponde avec autant d'intérêt à la sollicitation d'un matériel simple montre qu'il a en lui comme « un programme biologique héréditaire ». C'est une « norme » intérieure à l'être humain (ce que nous appelons aujourd'hui « psychologie génétique »). Si l'on replace la « *Dottoressa* » dans son époque et dans son milieu, on ne saurait lui reprocher de parler le langage de la biologie et de l'anthropologie.

À la fin de sa contribution, M. Böhm nous livre les clés de son attitude. De l'observation (très exacte) que « dans l'institution Montessori, il n'y a pas de maître

qui enseigne, mais seulement des adultes qui aident l'enfant à travailler », de cette pédagogie centrée sur le développement personnel, M. Böhm infère qu'elle est typique d'un « pôle subjectif » de l'éducation. « De tout temps, écrit-il, lorsqu'une civilisation croit en sa tradition et a une haute opinion de ses valeurs, l'éducation met l'accent sur le pôle objectif et initie les enfants aux valeurs et au patrimoine de la civilisation ou de la société. Mais quand une civilisation doute d'elle-même et que le progrès, sur le plan culturel, vient à être mis en question, le balancier repart vers le pôle subjectif et l'enfant se retrouve à la source de l'éducation ».

Il y a là, incontestablement, une source potentielle de débats nombreux et variés. À la limite, cette oscillation, si elle se vérifiait, rendrait illusoire tout so-disant progrès scientifique dans la psychologie, toute avancée sérieuse dans la méthode pédagogique. Pour ce qui est de M. Montessori, sa vision de l'enfant (qui demeure valable en dehors des écoles !) lui a inspiré une pédagogie d'auto-éducation, sans doute à l'opposé des techniques d'enseignement « objectif », mais il s'agit d'une stratégie pédagogique valable pour la petite enfance ; elle n'a jamais douté des valeurs les plus objectives et même des plus traditionnelles ; témoin les suggestions didactiques qu'elle a faites pour le niveau de l'école élémentaire, au service de l'acquisition des règles de grammaire, d'analyse, etc.

Cette digression un peu longue sur la plus célèbre pédagogue de l'ère moderne, la plus adulée et la plus détestée, nous permettra de nourrir quelques réflexions générales pour conclure. Dans son introduction, Jean Houssaye propose quelques clés pour définir le « grand pédagogue » car cette notion ne va pas de soi. « Par définition, écrit-il, le pédagogue ne peut être ni un pur et simple praticien, ni un pur et simple théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux... seul sera considéré comme pédagogue celui qui fera surgir un *plus* dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation ».

C'est sans doute un aspect important, mais une fois le livre refermé, on ne peut s'empêcher de rêver sur ces destins réunis dans ce volume. Praticiens et théoriciens de l'action éducative, inventeurs, ingénieurs en quelque sorte, sans que ces fonctions soient reconnues dans ces domaines, en général hors des normes de leur temps ou, tout au moins, de leur corporation. Quelle galerie de caractères, d'histoires complexes, d'êtres curieux et désireux de changement ! Leurs idées ont provoqué d'interminables controverses, ont entraîné l'élaboration de théories contraires.

Peut-être était-il difficile de bien les entendre à l'époque où ils ont vécu. Les sentiments sont très forts lorsqu'il s'agit d'éducation. Avec le recul du temps, certaines de leurs propositions peuvent être mieux comprises ; leur œuvre demeure et peut être une « carrière » précieuse aux chercheurs ; rares sont les idées nouvelles qui n'ont pas été exprimées — voire expérimentées — par des esprits en avance sur leur temps.

Je souhaite que cet ouvrage « *Quinze Pédagogues* » favorise cette redécouverte et cet enrichissement.

Louis Raillon

JOHSUA (Samuel) et DUPIN (Jean-Jacques). — **Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.** — Paris : PUF, 1993. — 422 p. — (Coll. 1^{er} cycle).

Il faut tout d'abord saluer l'initiative des auteurs d'avoir réalisé ce premier ouvrage, en français, de présentation d'ensemble de la didactique des sciences et des mathématiques.

C'est une initiative courageuse car elle comporte bien sûr des risques aussi bien de critiques externes comme celles des formateurs de maîtres ou internes comme celles des chercheurs en didactique.

Le plan de l'ouvrage montre les liens particuliers, historiques et actuels, que la didactique des sciences et des mathématiques entretient avec deux disciplines : l'épistémologie et la psychologie cognitive. Le choix de ces thèmes pour les deux premiers chapitres, qui ont pour titre « repères épistémologiques » et « repères psychocognitifs », est en accord avec un point de vue partagé par de nombreux didacticiens. Ces deux chapitres sont essentiels, ils permettent d'aborder sans ambiguïté l'exigence des recherches en didactique quant à l'explicitation des hypothèses sur le fonctionnement des savoirs aussi bien que sur l'apprentissage des élèves. Cette exigence constitue une des différences importantes entre l'activité de recherche et celle d'innovation et d'enseignement. Cependant, on peut regretter, dans le cas de l'épistémologie, que les points de vue des auteurs cités ne soient pas clairement situés par rapport aux différentes écoles d'épistémologie et soient mêlés à des points de vue de didacticiens sans que cela soit clairement précisé. Pour le chapitre sur les repères psychocognitifs, le lecteur trouvera des liens entre des théories psychologiques et les travaux

sur l'éducation : les auteurs montrent par exemple comment les théories behavioristes sont reprises dans les travaux relevant de la pédagogie par objectifs. En ce qui concerne les théories du traitement de l'information, on peut regretter que les travaux présentés ne soient pas très récents ; ainsi un seul type de représentation, avec des références assez anciennes, est discuté ; de plus, les travaux fondateurs menés à partir du paradigme du traitement de l'information ne sont pas clairement différenciés de divers travaux plus ou moins didactiques sur la résolution de problème (le lecteur ira de Newell et Simon à Clement, Fergusson-Hessler sans bien pouvoir situer les différences). On peut aussi trouver que la conclusion sur Piaget semble négative, alors que, même si actuellement certains résultats sont fortement remis en question, bien des aspects de son approche sont encore d'actualité ; de fait, cette actualité est bien reprise plus loin dans ce chapitre.

Dans les chapitres suivants (3 à 7), relevant plus strictement de la didactique, on voit apparaître les différents travaux d'une part dans le domaine des sciences et d'autre part dans celui des mathématiques.

Tout d'abord sont présentées les recherches sur les conceptions, les plus anciennes dans cette discipline ; le lecteur pourra ainsi acquérir une information sur l'ensemble de ces travaux. Les aspects plus théoriques sont assez peu développés, en particulier la situation de ces travaux par rapport à ceux de psychologues. Les auteurs s'en tiennent au parti pris présenté dans leur introduction « (celui de) l'exhaustivité liée à la volonté de rapporter des positions qui leur semblaient de quelque portée ».

Les trois chapitres suivants ont pour titre des concepts élaborés ou au moins très nettement réexplicités, dans la communauté de la didactique des mathématiques : « la transposition didactique », « la situation d'enseignement et contrat didactique », et enfin « preuves, langages, communication ». Les auteurs ont fait le choix de présenter sous ces titres des travaux qui peuvent se rattacher à ces concepts sans pour autant avoir été réellement élaborés dans le cadre théorique initial du concept. On retrouve, par exemple, la présentation des trames conceptuelles dans le chapitre sur la transposition, avec une utilisation du mot de transposition dans un sens qui n'est pas réellement celui utilisé par Chevallard. On voit là l'avantage et l'inconvénient d'un tel choix. Il permet de présenter l'état actuel des recherches, au prix d'un certain balayage hétéroclite ne permettant pas une analyse approfondie des différentes approches et de leur différence. Ce choix vraisemblablement dû à la jeunesse de la didactique des sciences et des mathématiques, a

l'avantage de monter l'activité actuelle des chercheurs et un certain éventail des approches.

Le chapitre suivant intitulé « la situation d'enseignement et le contrat didactique » fait bien apparaître même si c'est implicite, une nette différence entre la didactique des mathématiques et celle des sciences physiques. En effet, en dehors d'une recherche menée par les auteurs eux-mêmes en physique, toutes les autres recherches sont issues de la didactique des mathématiques.

De même, le chapitre « Preuves, langages, communication » montre la différence d'évolution entre les travaux des didactiques des différentes disciplines : ceux en mathématiques sont majoritaires et alors que ceux en biologie et en chimie sont absents. Ainsi, ce livre pourrait avoir un rôle très positif pour le développement de recherches comblant ces manques.

Le dernier chapitre aborde un sujet difficile, celui du sens que les auteurs ont associé aux processus de modélisation. Ces processus n'étant pas analysés pour eux-mêmes, on ne sait pas toujours ce que les auteurs veulent dire à propos de ces processus. Toutefois, c'est une recherche actuelle qui semble prometteuse, et en ce sens ce chapitre est un bon choix.

En conclusion, ce premier livre sur la didactique qui se veut un manuel d'enseignement sera utile au moment où la didactique entre en jeu dans la formation des maîtres. Il montre que la didactique des sciences et des mathématiques, comme le disent les auteurs, a suffisamment mûri. Il présente un large panorama des travaux existants et reflète ainsi l'état actuel d'une discipline encore jeune qui, comme le montre ce livre, a besoin de développements théoriques rigoureux qui lui permettront d'avoir d'autant plus d'implications dans l'enseignement.

Andrée Tiberghien
CNRS - IRPEACS - Lyon

MAGNIN (Pierre). — *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires.* — Paris : PUF, 1993.

Régulièrement, les chronobiologistes et les chronopsychologistes adjurent l'Institution scolaire de mieux prendre en compte les besoins et les rythmes biologiques ou psychologiques et intellectuels des enfants pour éviter que les exigences de l'école ne s'y opposent, mettant ainsi les enfants en difficulté.

Depuis plusieurs années, la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes instaurée par le ministère de l'Éducation nationale essaie de promouvoir une meilleure prise en compte de ces rythmes par les acteurs éducatifs. Le débat actuel autour de la semaine de quatre jours ou du moins la demande sociale de libérer le samedi matin pour harmoniser les rythmes familiaux a réactivé le questionnement sur les rythmes de l'enfant impliquant dans ce débat l'École, les parents et les collectivités locales.

Pierre Magnin, médecin, professeur en pharmacologie, a réalisé et conduit de nombreux travaux sur la physiopathologie de la fatigue et de l'effort dans le cadre de la chronobiologie et de la chronothérapeutique. Il s'est également intéressé aux rythmes en tant que recteur dans plusieurs académies et comme membre du Conseil économique et social au sein duquel il a participé à des travaux sur les rythmes scolaires. Dans cet ouvrage, l'auteur pose la question du lien entre la biologie et l'éducation et plaide pour le rétablissement de l'harmonie rythmique et de la « cohérence entre les exigences de l'épanouissement vital et celles du cadre éducatif ». Il interpelle les parents et les enseignants afin qu'ils synchronisent les rythmes biologiques, sociaux, familiaux et scolaires des enfants.

Dans une première partie, il expose, à l'aide de nombreux exemples, les fondements de la chronobiologie, science qui étudie « la structure temporelle des organismes en identifiant les rythmes biologiques, leurs manifestations ainsi que leurs possibles perturbations ». Les rythmes biologiques représentent un phénomène essentiel de la vie, universel, y compris dans le règne végétal ; ils concernent tous les genres et toutes les espèces. Ils sont endogènes, génétiquement déterminés, diversifiés et multiples. Commandés par des horloges biologiques ou oscillateurs, ils subissent néanmoins l'influence de synchronisateurs externes (primaires : alternance obscurité-lumière, température... ou secondaires, socio-écologiques : bruit, horaires de travail, jeu...).

Des phénomènes cellulaires ou biochimiques aux grandes fonctions endocriniennes, cardiaques respiratoires, toutes les fonctions biologiques constituent des phénomènes rythmiques interdépendants (rythmicité respiratoire, cardiaque, de sécrétions hormonales...); cette rythmicité est en totale relation avec la fonction, le rythme crée l'harmonie de la fonction. Ainsi, selon l'auteur, « l'organisme est une vibration ininterrompue et chaque processus vital n'est qu'une résultante d'oscillations synchrones ». L'adaptation de l'organisme à son environnement se produit dans les limites de son propre champ oscillatoire de sécurité, au-delà, toutes

perturbations des rythmes risque de perturber la fonction.

Dans une deuxième partie, l'auteur décrit les rythmes édificateurs de l'enfant, rythmes biologiques, métaboliques, biochimiques, hormonaux... mais aussi besoins affectifs et d'alternance d'activités et de repos. Il souligne le respect particulier que les adultes doivent à l'enfance pendant laquelle, confrontées aux circonstances et aux impulsions du milieu, les connexions interneuronales, c'est-à-dire l'organisation fonctionnelle des neurones et donc du cerveau, vont se construire, pas à pas, par oscillations successives. Il insiste ainsi sur l'importance primordiale du sommeil dans les processus de croissance et de développement psycho-intellectuel : en effet, chez l'enfant le sommeil ne se contente pas, comme chez l'adulte de restaurer des fonctions ; il représente un temps essentiel d'organisation des structures fonctionnelles du cerveau. L'enfant est bien plus vulnérable que l'adulte, tout déficit en sommeil (ou mauvaise nutrition) crée la « fatigue importée » à l'école, génératrice d'instabilité psychomotrice, d'inattention et de diminution des capacités de mémorisation.

Il importe que les rythmes scolaires respectent les périodicités d'activité et de repos et les rythmes endogènes des enfants dans une conception harmonique afin que l'organisation de la vie scolaire soit conforme aux possibilités physiologiques des enfants tout en tenant compte de leur variabilité intrinsèque. Il importe également qu'ils répondent à leurs besoins d'un cadre de vie chaleureux et sécurisant tout en développant leur appétence pour les apprentissages. Dans cette perspective harmonique, l'auteur décrit dans cette troisième partie les principaux résultats expérimentaux concernant les rythmes circadiens d'activité intellectuelle, les périodes optimales, les jours de meilleure efficacité ou ceux, au contraire, où la désynchronisation est maximale.

Dans une dernière partie, le recteur Magnin expose ses propositions pour un réaménagement du temps scolaire de la maternelle au lycée. Il plaide pour que « les activités scolaires de travail et d'acquisition s'inscrivent dans les phases d'activité physiologique de l'élève, sans les déborder et en laissant toute sa place à l'activité naturelle, le jeu, l'ensemble alterné de pauses respiratoires et de détente ». Il conclut en nous invitant à une réflexion sur les finalités de l'éducation et sur l'adaptation de notre système éducatif aux changements survenus dans notre société.

Cet ouvrage interpellera les parents et les professionnels ; il réintroduit la dimension biologique au sein de la question éducative et plus particulièrement les

notions d'oscillations, d'alternance et de rythmes biologiques parmi lesquels la période de vingt-quatre heures constitue une unité intégratrice fondamentale du développement des enfants. Il constitue un plaidoyer pour le respect et la prise en compte de l'ensemble des besoins fondamentaux des enfants dans une perspective de développement harmonieux.

Christine de Peretti
Institut National de Recherche Pédagogique

VAN DAELE (Henk). — **L'Éducation comparée.** — Paris : PUF, 1993. — 127 p. — (Que sais-je ?)

Le livre d'H. Van Daele, professeur à l'Université de Gand, est une présentation historique d'ensemble de l'éducation comparée dans le monde. Très solidement documenté, c'est désormais le seul ouvrage en langue française sur cette discipline, puisque les ouvrages de référence d'Alexandre Vexliard (1967) et de Le Thanh Khoi (1981) sont épuisés depuis longtemps.

Tout en rendant compte des différentes définitions qu'on donne de l'éducation comparée, l'auteur propose aussi la sienne propre : « La composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc., en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial ; afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables, dans le but final d'améliorer l'éducation ». Il est en effet à remarquer que la plupart des « comparatistes » insistent sur la visée normative de leur discipline, à la différence des sociologues ou des économistes de l'éducation.

H. Van Daele place les différentes formes d'éducation comparée dans le contexte où elles se sont développées dans les différents pays à l'époque contemporaine : « éducation à l'étranger » dans les pays socialistes (encore maintenant en Chine), où le but était d'opposer un modèle « socialiste » aux modèles capitalistes, mais aussi le domaine d'étude des universitaires spécialistes de l'éducation dans un pays étranger ; — « éducation internationale », plus récente, qui a été développée dans les pays anglo-saxons pour donner aux enseignants et aux élèves une connaissance (ou

une sensibilisation) à la dimension internationale des problèmes sociaux et économiques, ce qu'on a appelé en France « l'éducation au développement » ; — « l'éducation multiculturelle » ou « interculturelle », dont le développement suit la prise de conscience des problèmes posés par la coexistence de minorités nationales ou allogènes.

L'auteur aborde les questions de comparabilité des institutions éducatives, des statistiques et des indicateurs en soulignant le rôle croissant des organisations internationales (UNESCO, OCDE, etc.) dans la normalisation des données aussi bien que dans les échanges d'expérience entre les pays.

C'est surtout dans l'historique de la discipline que le lecteur trouvera la matière la plus riche, malgré le nombre de pages limité de la collection. H. Van Daele est le premier à rappeler dans une publication française le rôle de Marc-Antoine Jullien dans la fondation de l'« éducation comparée » comme champ d'étude spécifique, et même de la « science de l'éducation », dans son ouvrage de 1817, qui sera redécouvert plus d'un siècle plus tard par les soins du Bureau International d'Éducation. Dans un chapitre qui est une contribution originale davantage qu'une synthèse, il évoque la pensée de ce pionnier plus connu à l'étranger qu'en France, comme il le souligne avec la pointe d'humour d'un Belge néerlandophone : « On s'étonne de voir que les compatriotes de Marc-Antoine Jullien continuent à ignorer ou à négliger la discipline qu'il a fondée. Dans les universités françaises, les chaires d'éducation comparée font défaut, et les textes constitutifs des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ne mentionnent même pas ce champ de recherche » (p. 121).

L'évolution de l'enseignement de l'éducation comparée et des associations scientifiques est traitée sur le plan mondial, avec la connaissance approfondie qu'a l'auteur de toute l'histoire récente dans laquelle il a joué un rôle international, notamment comme président de l'Association d'éducation comparée en Europe.

Les tendances des recherches et des courants théoriques dans les différents pays sont évoquées avec les références sélectionnées qui permettront au lecteur de se diriger sur les œuvres essentielles et les manuels étrangers. Les grandes enquêtes comparatives sur les résultats scolaires sont évoquées parmi les nouveaux champs de recherche.

Dans chaque chapitre, des conseils pratiques détaillés et précis sont donnés aussi bien sur les différentes organisations internationales que sur les périodiques et les sources d'information.

Ce petit livre comble donc heureusement une lacune, tout au moins en langue française ; mais il apporte aussi un éclairage international sur les travaux dans ce domaine, et fait ainsi ressortir la situation paradoxale de la France, où l'éducation comparée est moins développée qu'ailleurs, alors que la France joue un rôle si important dans les échanges internationaux d'étudiants et d'enseignants, et que le père fondateur était Marc-Antoine Jullien de Paris. Il est permis d'espérer que le livre de H. Van Daele, rédigé dans un style agréable en dépit de son érudition encyclopédique, contribuera à susciter l'intérêt des enseignants et des chercheurs francophones pour cette discipline.

Michel Debeauvais

Rectificatif

Dans le n° 108 de la revue, page 159, une erreur s'est produite dans la mention du prénom de l'auteur de l'ouvrage **Comprendre La Garanderie**, il fallait lire Patrick TAPERNOUX.

ARTICLES - Sociology of education

Jean-Paul Payet – The Challenge of the French School System : how to Repair the Relation between Professionals and the Public in Poor Neighbourhoods Schools.

p. 7

The opening of the French school system to its public (parents, pupils) and to public scrutiny has been promoted for several years. The access to information, counselling and the negotiation of one's place and channeling in the system has been extended or created. But to enhance the relation between professionals and the public has taken different ways from one social context to another. The opening of the schools in poor neighbourhoods is part of a general policy to fight urban crisis in these environments. Once put in practice, this new model of relation meets many resistances from teachers, pupils and their parents. The question of ethnicity is today the key point in the development of these new links.

Monica Gather Thurler – Professional relationships and school culture : beyond the cult of individualism ?

p. 19

At the present time, school efficiency is often related to school climate and school culture. They very strongly influence the teachers' courage, their ways of thinking and communicating, their emotional relationships, and thus their attitude towards innovation. This approach offers an interesting alternative to the technological and political approach to educational change. Especially, we shall insist on the way in which school culture specifies a dominant and thus legitimate type of professional culture between teachers. This paper presents different types of school cultures : individualism, balkanization, big family, contrived collegiality, professional cooperation. Each of these cultures is characterized by a special type of professional relationship, of leadership, and of groupe attitudes. The different research results give evidence that members of effective schools adhere freely to the idea of cooperation culture. This means a serious break with the usual individualism, but also with the idea of contrived participation. This is the reason why it is important to analyse the obstacles as well as the facilitators of the culture of cooperation.

Denis Meuret – Efficiency of the educational priority area policy in French middle schools.

p. 41

This paper compares pupils progress along the first two years of middle schools frequentation, whether these schools are in an E.P.A. or not, initial predictors of attainment being kept under control.

In French and mathematics, pupils appear to have slightly weaker gains in E.P.A. than they should have elsewhere. The gap is greater for at risk pupils. E.P.A. seem to have a positive effect on pupils relation to schooling, but not on other attitudes or competencies regarding schoolwork or socialization.

The E.P.A. policy effects do vary according to the schools.

Catherine Agulhon – The technical professional school : between dependence and autonomy.

p. 65

Presently, the Authorities favor and the sociological educational research analyses the accountability of the school itself for its educational action. Many laws and prescriptions tend to strengthen its autonomy and so, make it accountable for its educational efficiency. But can we define this as the school autonomy and what is its nature ?

We will try to give an answer based on monographs realized in professional and technical « lycées ». The identity of technical « lycées » is the result of various factors : their rather low statute in the educational system, the relations with the economic environment, the specificity of this kind of teaching in close connection with labour market. The school effect is built on the interaction of these structural cultural and political factors, rather than on the administration orders.

Martine Pirirot and Pierre Charbonnel – Tele-vision. sociological meaning of television as a leisure activity.

p. 79

Is television dangerous ? Are its programmes responsible for some deviant behaviours ?

Is the slip culture proposed by T.V. a barrier against knowledge structuration ? These questions and some others nurture a continuous debate which assimilates the message to the medium, fills in newspaper columns and provides subjects for family discussions and teachers hopelessness. However, the sociological aspect of the « television phenomenon » is mostly neglected. We may suppose that beyond the programmes contents and the values they transmit it is rather the television effect as a cultural class phenomenon which adds further to other school the inequality causes, to strengthen a social process of inequality.

André Robert – French secondary schools teachers in relation to unionism and professional image today.

p. 89

This paper is based on answers to a questionnaire sent to teaching staffs from to French secondary schools which represent the whole secondary level. It is a contribution to a body of knowledge about the teaching profession which has been accumulated for many years now. Its two main topics focus on relations between teachers and unions and on the professional image. This survey allows to enter in the teachers world but with limitations due to the questionnaire method and should be continued by investigations using a detailed interview method, accounting specifically for differences between categories and differences between « lycées » and « collèges ».

*

**

Jean-François Gibert – Rythms of living and pedagogy : « Is late morning a difficult time ? » Report from observations and pedagogical prospects.

p. 105

We have noticed that the fact of fixing a psycho-physiological break in late morning could help with learning performances and to establish relationships.

An experiment, conducted in a home day camp where the learning of a game, typical for its numerous strategical variations, was tried, proves the interest of arranging or allowing several transitive breaks (passages between two activities, stops, time for recessing and sheltering). These underline the importance of the different phenomena taking place between children in a learning phase.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

Du 1^{er} août 1994 au 31 juillet 1995

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	215	F ttc
DOM	211,82	F
Guyane, TOM	210,58	F
Etranger	275	F
Le numéro (TVA 5,5 %)	58	F ttc

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 46.34.90.79

Abonnements : (1) 46.34.90.81

Rédaction : (1) 46.34.90.78

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- Une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

s o m m a i r e

ARTICLES Sociologie de l'éducation

Jean-Paul Payet – *L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue*

Monica Gather Thurler – *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?*

Denis Meuret – *L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges*

Catherine Agulhon – *L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie*

Martine Piriou et Pierre Charbonnel – *Télé-vision. Signification sociologique de la télévision, activité de loisirs*

André Robert et Jean-Jacques Mornettas – *Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession*

*

Jean-François Gibert – *Rythmes de vie et pédagogie : « la fin de matinée, un moment difficile » ?*

NOTE DE SYNTHÈSE

Marie Duru-Bellat – *Filles et Garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales*

1. *Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitudes ?*

NOTES CRITIQUES