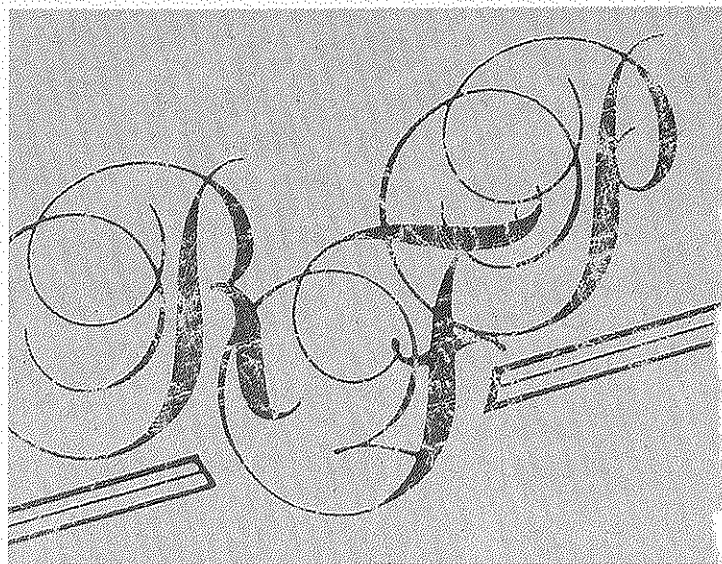


N° 110 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1995



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Filles et garçons
devant l'école



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

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.

☎ (1) 46.34.90.78.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

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

Gaston Berger

"L'Homme moderne et son éducation."





ARTICLES

Filles et garçons devant l'école

- Claudine Baudoux et Albert Noircent* – Culture mixte des classes et stratégies des filles p. 5
- Gilles Moreau* – La mixité dans l'enseignement professionnel p. 17
- Cendrine Marro* – Réussite scolaire en mathématiques et physique, en passage en 1^{re} S. Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ? p. 27
- Sylvie Coupey* – Pratiques d'Éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons p. 37
- Bernard David* – Rugby mixte en milieu scolaire p. 51

**

- Viviane Glikman* – Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une « non-politique » 1964-1985 p. 63

NOTE DE SYNTHÈSE

- Marie Duru-Bellat* – Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales
2. La construction scolaire des différences entre les sexes p. 75

NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre :

- P. Champy (dir.) et C. Étévé (dir.)* – Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (D. Hameline et G. Vigarello) p. 111
- R. Ballion* – Le Lycée, une cité à construire (J.-L. Derouet) p. 115
- H. Boillot et M. Le Du* – La Pédagogie du vide : Critique du discours pédagogique contemporain (J. Houssaye) p. 117
- Y. Dutercq* – Les Professeurs (M.-C. Derouet-Besson) p. 119
- H. Eckert* – L'orientation professionnelle en Allemagne et en France : utopie et réalité (F. Danvers) p. 120
- J. Hassenforder (dir.)* – Lecteurs et lectures en éducation (E. Plaisance) p. 122
- J. Houssaye (dir.)* – La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (G. Mialaret) p. 123
- S. Kline* – Out of the garden. Toys and children's culture in the age of TV marketing (G. Brougère) p. 126
- G. Lemeignan et A. Weil-Barais* – Construire des concepts en physique (C. Larcher) p. 128
- A. Monaco* – L'Alternance école-production (A. Gonnin-Bolo) p. 129
- C. Nique et C. Lelièvre* – La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry (G. Vigarello) p. 132
- G. Snyders* – Heureux à l'université. Étude à partir de quelques biographies (D. Hameline) p. 132
- G. Vigarello* – Le sain et le malsain ; Santé et mieux-être depuis le Moyen-Âge (M. Manson) p. 134

- INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES PARUS EN 1994 p. 139

1. The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions and activities. It emphasizes that proper record-keeping is essential for transparency and accountability, particularly in the context of public administration and financial management. The text notes that without reliable records, it is difficult to track the flow of funds and ensure that resources are being used effectively and efficiently.

2. The second part of the document addresses the challenges associated with data collection and analysis. It highlights that gathering accurate and timely data can be a complex task, often requiring significant resources and expertise. The text suggests that organizations should invest in robust data management systems and training to overcome these challenges. Additionally, it stresses the importance of ensuring the privacy and security of the data collected, as this is crucial for maintaining trust and compliance with relevant regulations.

3. The third part of the document focuses on the role of technology in improving operational efficiency. It discusses how digital tools and automation can streamline processes, reduce errors, and enhance communication. The text encourages organizations to explore innovative solutions and stay up-to-date with the latest technological advancements. It also notes that while technology offers many benefits, it is important to consider the potential risks and ensure that any implementation is done in a secure and controlled manner.

4. The fourth part of the document discusses the importance of collaboration and communication. It emphasizes that successful outcomes often require the input and cooperation of multiple stakeholders. The text suggests that organizations should foster a culture of open communication and teamwork, where everyone feels valued and encouraged to contribute their ideas and expertise. Regular meetings and clear lines of communication are identified as key factors in achieving these goals.

5. The fifth and final part of the document provides a summary of the key points discussed and offers some concluding thoughts. It reiterates the importance of the topics covered and encourages organizations to continue to strive for improvement and innovation. The text ends with a call to action, urging all stakeholders to work together to address the challenges and opportunities ahead.

Culture mixte des classes et stratégies des filles

Claudine Baudoux
Albert Noircent

Depuis quelques années, une attention particulière est portée aux rapports de sexe en éducation. Jusqu'aux années 70, la dimension *classe de sexe* était occultée dans la littérature sociologique au profit de la dimension *classe sociale* dans les mécanismes de production et de reproduction des inégalités. Un autre phénomène explique cette carence : le système d'éducation a été peu abordé sous cet angle, en partie parce que l'on a constaté un peu partout dans le monde que globalement les filles réussissent mieux à l'école et qu'on en a déduit que l'environnement scolaire leur est favorable. Toutefois, les résultats de recherches provenant de différents pays montrent que la situation est tout autre. Les pratiques de la mixité, qu'on croyait favorables aux filles puisqu'elles leur permettaient de suivre des curriculums valorisés socialement, c'est-à-dire identiques à ceux des garçons, semblent être remises en question. Un ouvrage portant sur la mixité au secondaire (Mosconi, 1989), un récent numéro du **Monde de l'Éducation**, suivis de la parution d'ouvrages de synthèse sur cette question (Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot et Establet, 1992), viennent d'être consacrés en France aux problèmes, derrière des apparences de succès, que les filles vivent à l'école et par la suite dans le monde du travail et dans la vie quotidienne. Aux États-Unis, la clientèle des collèges féminins augmente de façon foudroyante suite à la vulgarisation d'études qui montrent que les filles réussissent mieux dans

des collèges féminins, poursuivent davantage leurs études à l'université, et ont des salaires égaux à ceux des hommes une fois parvenues sur le marché du travail.

Plutôt que de rejeter les visées démocratiques reliées à la mixité scolaire (Baudoux et Zaidman, 1992), il conviendrait d'essayer de cerner les faiblesses du système afin d'y apporter des améliorations. Dans ce sens, le développement d'une pédagogie appropriée peut se révéler un atout précieux, dans la mesure, et dans la mesure seulement, où le personnel enseignant aura pris conscience de ce traitement différent. En réalité, dans la très grande majorité des cas, le personnel enseignant, généralement sensible aux questions d'équité en éducation, ne soupçonne même pas qu'il traite différemment étudiants et étudiantes dans ses classes, et, par conséquent, encore moins de quelle façon ces différences peuvent émerger à l'occasion des interactions qui s'y produisent.

À un niveau plus profond, sinon carrément invisible dans ses manifestations, le personnel enseignant entretient des perceptions et des attentes différentes selon le sexe des élèves (Descarries-Bélanger, 1980 ; Stanworth, 1983 ; Mosconi, 1987 et 1989, Duru-Bellat, 1990). Les filles apprendraient ainsi, tout au long de leurs études, de par les rapports sociaux de sexe qui s'établissent dans la classe, à se limiter dans leurs échanges avec le personnel enseignant, à prendre moins de

place, physiquement et intellectuellement, à être dévalorisées puis à se dévaloriser elles-mêmes. C'est ainsi que tout cet ensemble d'apprentissages psychologiques et sociaux agirait sur les filles dans le sens d'une moins grande confiance en elles et d'une moins grande propension à l'affirmation d'elles-mêmes une fois arrivées à l'âge adulte. Est-ce que le personnel enseignant contribue inconsciemment à conforter les rapports de sexe en légitimant la dichotomie traditionnelle des genres masculin et féminin? C'est ce que nous sommes donné pour objectif de vérifier dans une classe du collégial québécois, ordre d'enseignement situé après le secondaire et avant l'université, où l'âge des étudiants se situe d'ordinaire de 17 à 20 ans.

Nous avons fait installer, dans le plafond d'une classe, une caméra vidéo munie d'un objectif grand angulaire couvrant l'ensemble de la classe ainsi que deux micros, l'un situé au centre de la classe et l'autre au-dessus du bureau du personnel enseignant. Les dix enseignants et les six enseignantes (certains départements sont composés exclusivement d'hommes) contactés et informés des objectifs de la recherche ont généreusement acceptés, après que l'anonymat leur eut été garanti, que leurs cours soient filmés pendant une période de deux mois.

Parmi toutes les vidéos réalisées, nous avons décidé de choisir aléatoirement un plus grand nombre de périodes d'enregistrement que celui qui est préconisé dans la production scientifique, soit 64 périodes de 50 minutes, 4 par enseignant et enseignante. Les cours observés étaient, pour les sciences humaines : français, philosophie, criminologie, psychologie, sociologie ; pour les sciences pures : mathématiques, chimie et physique et pour les cours techniques : administration, gestion agricole et informatique.

Nous avons créé notre système d'observation (occasions de répondre, approbation ou désapprobation, discipline, organisation de la classe, langage et contenu des cours) qui a été prétesté à partir de l'observation de 9 périodes et remanié par la suite. Les données quantifiables ont été traitées à l'aide du test de vraisemblance G à un seuil de confiance de 0,01. Toutefois, nous ne voulions pas nous limiter au recueil de données quantifiables. Nous avons pris soin de noter certaines interactions relatives aux rapports sociaux de sexe entre élèves ou entre élèves et personnel enseignant.

MÉCANISMES ET CIRCONSTANCES QUI CONCOURENT À LA PRODUCTION SOCIALE DE LA DIFFÉRENCE DES SEXES

Les sociologues et les psychologues sociaux ont mis en relief l'importance, au-delà de la simple interaction de personne à personne qui se produit dans les classes, du cadre social dans lequel les interactions se déroulent, en particulier, l'importance des rôles sociaux et les représentations sociales. Les recherches en éducation ont depuis quelques décennies démontré que la participation active aux discussions favorise chez les élèves à la fois une meilleure réussite et une attitude plus positive vis-à-vis de l'apprentissage. En permettant aux élèves de s'exprimer, le personnel enseignant leur offre l'occasion de préciser leurs idées, de clarifier leurs sentiments, d'énoncer leurs difficultés ou leurs hésitations. Par les félicitations, les critiques et les corrections, il leur fournit la rétroaction indispensable à la maîtrise de nouvelles habiletés ou à la correction d'une information mal comprise. Par les critiques et par la frustration ou l'anxiété qu'elles entraînent chez les élèves, il donne aux élèves l'occasion de construire leur autonomie.

Cette attention du personnel enseignant devrait être distribuée de façon équitable afin d'améliorer l'apprentissage de tous les élèves sans considération de race, de sexe, d'origine sociale ou de niveau d'habileté. Or, la production scientifique est éloquente à ce sujet : les filles ne reçoivent pas leur juste part de l'attention du personnel enseignant. Nos résultats confirment que les filles reçoivent, de la part du personnel enseignant considéré globalement, un traitement moins favorable que celui qui est réservé aux garçons. Les étudiantes reçoivent plus de questions fermées mais moins de questions ouvertes ; de plus, leurs réponses sont moins scrutées afin d'y déceler d'éventuelles difficultés d'apprentissage ; elles sont plus nombreuses que les garçons à ne pas recevoir de réponses à leurs questions. Elles semblent constituer un groupe indifférencié plutôt que de véritables personnalités individuelles : le personnel enseignant les appelle moins par leur nom et leur prénom, comme si en ce début de session, elles avaient été moins rapidement identifiées. Cet anonymat relatif des filles ne peut s'expliquer par le fait que ces dernières seraient plus calmes ou en retrait, puisque les garçons réservés sont quant à eux rapidement identifiés. Les questions

des filles reçoivent moins de réponses individuelles et davantage de réponses collectives que celles des garçons. Les filles reçoivent moins d'encouragements que les garçons. Enfin, en termes d'apprentissage à l'autonomie, alors que le personnel enseignant donne davantage d'indications aux garçons avant que ces derniers ne commencent un exercice, il fait plus souvent le travail demandé à la place des filles.

En ce qui a trait aux relations entre les élèves et le personnel enseignant, les filles répondent plus souvent à une question collective fermée et lèvent plus souvent la main sans succès ; devant cette situation et celle que nous avons décrite plus haut, elles font moins de commentaires spontanés, répondent moins que les garçons à une question signalée comme difficile. Elles prennent la parole moins souvent si on ne la leur accorde pas. Si on le fait, elles ne profitent pas toujours de l'occasion qui leur est fournie, comme si le silence valait mieux pour elles. Elles choisissent une stratégie de concentration sur le travail : elles répondent moins souvent aux questions qui ne concernent pas la matière. De plus, comme elles reçoivent moins leur dû pendant le cours, elles demandent plus que les garçons des explications à la fin du cours. Comme le dit Mosconi (1989), la relation pédagogique comme relation fondée sur l'autorité du personnel enseignant est essentiellement une relation entre ce dernier et les garçons de la classe. Les filles n'y ont pas de rôle actif et sont souvent mal accueillies quand elles prétendent en jouer un.

L'évaluation d'un comportement suppose qu'il soit lu par le personnel enseignant. Cette lecture est sous-tendue par une théorie implicite de la personnalité, lourde de stéréotypes, entre autres sexuels (Duru-Bellat, 1990). Spender (1982) observe, à partir d'une expérience menée dans trois pays, que lorsque le personnel enseignant croit évaluer des travaux remis par les garçons, les notes sont plus élevées. Elle rapporte également que le personnel enseignant ne juge pas pareillement l'ordre et la propreté des travaux selon le sexe de l'élève. Un travail très bien présenté est dévalorisé s'il est censé avoir été produit par une fille et complimenté s'il est présenté comme celui d'un garçon. La situation s'inverse pour les travaux malpropres ou mal présentés. Les contributions des filles sont donc ainsi toujours dévalorisées, alors que celles des garçons sont toujours valorisées. Ainsi, non seulement un

comportement est évalué différemment selon le sexe, mais le personnel enseignant a tendance à repérer les comportements qui vont dans le sens de la conformité au genre masculin ou féminin. Nos résultats indiquent que le personnel enseignant défavorise les filles par rapport aux garçons dans son approbation ou sa désapprobation concernant un travail, un exercice ou une réponse. Ainsi, les effets d'attente chez le personnel enseignant, qui fonctionnent selon le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même, entraînent des différences d'évaluation selon le sexe et influencent les performances des élèves. Cet intérêt porté aux garçons augmente la pression à la réussite mise sur eux. En effet, le personnel enseignant que nous avons observé approuve moins souvent les filles que les garçons à propos des efforts consentis, félicite moins les filles que les garçons pour leurs habiletés. Il félicite moins les filles que les garçons pour les connaissances démontrées. De plus, il désapprouve moins le manque d'efforts des filles que celui des garçons, et, ce qui contredit Dweck *et al.* (1978) du moins pour le niveau collégial, moins souvent le manque de respect des directives chez les filles que chez les garçons. Cette dernière réserve mise à part, tous nos résultats vont dans le même sens que ceux qui sont étayés par une abondante production scientifique.

En ce qui a trait aux relations entre élèves, notre recherche montre que les filles félicitent plus les garçons que les garçons ne félicitent les filles. Il en va de même de la désapprobation : les filles désapprouvent moins les garçons que les garçons ne désapprouvent les filles. Les filles présentent donc davantage un comportement maternel ou de relation d'aide, voire de subordonnée, vis-à-vis des garçons plutôt que l'inverse.

Spender (1982) prouve éloquemment que les problèmes dits de discipline s'expliquent surtout par des rapports de sexe dominants que veulent établir les garçons avec les filles, voire avec l'enseignante, beaucoup plus que par une pédagogie déficiente. Les enseignantes observées dans sa recherche consacrant les deux-tiers de leur temps aux garçons, la chercheuse leur demande de participer à une deuxième étape de la recherche. Informées de la distribution inégale de leur attention, les enseignantes tentent de prêter équitablement leur attention aux deux sexes. Le temps maximum alloué aux filles est alors de 42 %. Les enseignantes ont l'impression dans ce cas d'avoir

accordé plus d'attention aux filles qu'aux garçons. Quant aux garçons eux-mêmes, ce surcroît d'attention donné aux filles suscite de l'indiscipline et même des menaces de porter plainte aux autorités. Ainsi, les rapports sociaux de sexe renversent les filles sur la hiérarchie des rôles sexués. Les garçons jugent normal que les deux-tiers du temps leur soient consacrés. De leur côté, les filles apprennent que la meilleure stratégie à adopter au cours de leurs études est celle du retrait et du silence.

Nos données indiquent que le personnel enseignant blâme davantage les garçons pour leur mauvaise conduite. Il souligne davantage que les garçons perturbent le bon déroulement du cours. Le personnel enseignant retarde davantage le début du cours à cause de l'indiscipline des garçons et interrompt davantage son cours pour la même raison. Ces attitudes différentes du personnel enseignant ont deux conséquences : renforcer les stéréotypes respectifs de la docilité des filles et de l'agressivité des garçons et contribuer à l'augmentation des contacts entre le personnel enseignant et l'étudiant. Par rapport aux garçons, les filles, selon notre recherche, créent moins d'indiscipline, s'opposent moins aux directives du personnel enseignant. Elles coupent moins la parole au personnel enseignant, coupent moins la parole aux filles et aux garçons, agacent et bousculent moins les filles et les garçons.

En plus des différences dans l'interaction que mène l'enseignante ou l'enseignant avec l'élève, le statut et le pouvoir se distribuent inégalement entre pairs dans la classe. Ces inégalités peuvent se traduire de diverses manières. Sadker et Sadker (1984) montrent qu'il existe un certain niveau de ségrégation physique en classe. Quelquefois, le personnel enseignant crée lui-même cette ségrégation : en constituant des files ou des équipes séparées (Frazier et Sadker, 1973). Stanworth (1983) signale que les enseignants ont davantage tendance que les enseignantes à apparier les élèves selon le sexe. Il est également noté (Mosconi, 1989) que le personnel enseignant s'attend à une certaine conformité dans la géographie de la classe, et que les filles qui se placent en arrière sont perçues comme se retranchant dans une attitude d'opposition.

Nous avons vérifié que le personnel enseignant dans son ensemble se rapproche moins des filles que des garçons qui lui posent une question. De

plus, les filles viennent moins consulter le personnel enseignant qui se trouve devant la classe. Cette crainte de s'approprier l'espace de la classe, manifeste dans de nombreuses autres recherches, se concrétise aussi dans le sens où les filles se promènent moins que les garçons dans la classe. Nous avons noté à ce sujet à plusieurs reprises que des garçons amènent leur chaise près du bureau de l'enseignant ou de l'enseignante. Les filles se placent plus souvent que les garçons devant la classe, se mettant ainsi dans une position plus favorable pour un surcroît de visibilité, pour poser des questions ou participer aux discussions. Enfin, les filles exercent ou sont tenues d'exercer moins de leadership que les garçons.

La langue est un système symbolique engagé dans des rapports sociaux, c'est-à-dire empreint de rapports conflictuels. La langue est aussi, comme l'a montré Yaguello (1979), par sa structure, par le jeu des connotations ou de la métaphore, un miroir culturel qui fixe les représentations symboliques et se fait l'écho des préjugés et des stéréotypes, en même temps qu'il les alimente et les entretient. Les pires injures adressées aux hommes le sont au moyen de termes féminins. Il existe de plus beaucoup plus de termes négatifs ou sexuellement connotés qui s'appliquent aux femmes. Comme le fait remarquer Yaguello (1979), le droit de nommer surtout de manière péjorative est une prérogative du groupe dominant sur le groupe dominé. De nombreuses recherches soulignent que les blagues sur les femmes ou les injures sont très présentes dans les classes.

Le personnel enseignant considère que le masculin comprend le féminin selon nos observations décrites. Ce n'est qu'à titre exceptionnel, et nous semble-t-il fortuit, qu'il emploie à la fois le masculin et le féminin. Parfois, nous avons noté que le langage du personnel enseignant est empreint de stéréotypes. Par ailleurs, le personnel enseignant a des interactions stéréotypées en recourant davantage au mode de la douceur et de la fusion avec les filles. Ainsi, il utilise davantage l'impératif avec les garçons, et tutoie davantage les filles.

Baumgartner-Papageorgiu (1982) montre que les filles et les garçons reçoivent un enseignement qui leur indique qu'il est préférable d'être homme que femme. Plusieurs pays francophones ont mis en relief les stéréotypes sexuels présents dans les manuels et le matériel didactique scolaires. Ces

stéréotypes définissent essentiellement la femme à partir de sa vie familiale et domestique. C'est le cas en France (INDRP, 1975 ; Decroux-Masson, 1979 ; Moreau, 1981), en Belgique (Charlier, 1978 ; Crabbe *et al*, 1985 ; Gheeraert-Colaux, 1987), en Suisse (Lempen-Ricci et Moreau, 1987), au Québec (Dunnigan, 1975 ; Jeanmart, 1975).

Les garçons se montrent plus réfractaires que les filles au dépassement des stéréotypes. Des études (Safilios-Rothschild, 1986) illustrent que, soumises à un processus scolaire de désocialisation, les filles se débarrassent facilement des idées préconçues et qu'elles s'intéressent davantage aux activités dites masculines, alors que l'inverse n'est pas vrai pour les garçons. Non seulement la place des femmes est-elle très restreinte dans le matériel pédagogique, mais c'est le plus souvent l'expérience masculine qui compte dans les diverses matières (les sports, les jeux, les blagues), ce qui aliène les filles qui voient déconsidérée leur propre expérience. Le référent expérimentiel est masculin (Carpentier et Turcotte, 1988). Or, Leder (1974, *in* Duru-Bellat) note que les filles réussissent mieux quand les mêmes calculs sont demandés à partir de recettes de cuisine que de sacs de ciment.

Nous n'avons pu déceler de différences dans le contenu des cours en ce qui concerne le personnel enseignant pris dans son ensemble. L'examen des vidéos nous a permis toutefois de noter que le personnel enseignant donne parfois systématiquement des exemples négatifs en s'adressant à des filles ou fait de l'humour qui dévalorise les habiletés des filles. Nous avons relevé également des exemples de contenu de cours empreints de stéréotypes de sexe. Ainsi, tout un cours portera sur la responsabilité de la mère vis-à-vis du bébé, et aucune fois le père ne sera mentionné, même si une fille tente d'élargir le sujet. En outre, les résultats montrent que, globalement, les élèves s'approprient moins les idées venant de l'autre sexe.

INCIDENCE SUR L'IMAGE DE SOI

Tous ces phénomènes observés à partir de milliers de classes ne sont pas sans produire des effets sur l'estime de soi des filles. En ce qui concerne les relations éducatives établies dans les classes, la lenteur notée chez les enseignants à connaître le nom des filles peut revêtir chez

elles des conséquences fâcheuses : moindre implication, moindre confiance en soi, etc. Les indices de préférence marquée pour les garçons amènent les filles à ressentir, fût-ce inconsciemment, le manque d'estime de l'enseignant ou de l'enseignante. L'invisibilité où elles sont tenues les amène à perdre confiance en elles et à croire, en dépit des faits, que les garçons sont meilleurs et plus intéressants qu'elles. En l'absence d'une évaluation élaborée, elles ne peuvent connaître précisément leur potentiel et leurs limites. De plus, le cercle vicieux confirme les prévisions : plus les filles deviennent invisibles, moins elles sont jugées intéressantes par le personnel enseignant. De là, un renforcement de l'image de soi des garçons constaté dans des écoles mixtes, et l'inverse pour les filles.

En matière d'évaluation, il existe un consensus relatif sur le fait que l'évaluation de la qualité intellectuelle du travail scolaire peut favoriser le découragement chez les filles. L'interprétation qu'une personne fait de ses expériences de succès ou d'échec joue un rôle médiateur entre les expériences elles-mêmes et la confiance que cette personne a en ses capacités. En cas de réussite, les filles expliquent davantage leur succès par la chance, et l'échec par un manque d'aptitudes. Au contraire, les garçons ont tendance à attribuer l'échec à un manque de chance et en cas de réussite à leurs aptitudes ou habiletés. En ce qui concerne les succès en mathématiques ou en français, 55 % des garçons l'attribuent à leurs habiletés ou à la facilité de la tâche, contre 19 % de filles (Mura, Cloutier, Kimball, 1986). Alors que 69 % des filles ont attribué leur succès à l'effort, les garçons sont 37 % à penser de cette façon. En ce qui concerne l'échec dans ces deux disciplines, 27 % des filles l'ont attribué à un manque d'habiletés ou à la difficulté de la tâche, alors que 8 % des garçons ont expliqué leur échec par ces éléments. Acker (1984) souligne que quand les filles réussissent, le personnel enseignant a une moins grande confiance dans les potentialités des filles : il juge que c'est grâce à leur travail, et que leur échec n'a pas à être expliqué comme celui des garçons. Comme le fait remarquer Duru-Bellat (1990), le message implicite est que les garçons sont intelligents, mais qu'ils ne fournissent pas les efforts nécessaires, et que les filles travaillent parce qu'elles ont moins d'habiletés intellectuelles.

En effet, le système éducatif renforce chez les filles le type de découragement qui se produit

lorsque l'échec est perçu comme insurmontable, c'est-à-dire comme dépendant d'un manque d'habiletés. Cette sorte de découragement ressenti suite à une évaluation négative entraîne souvent la détérioration de la performance (Dweck *et al.*, 1978). En revanche, les élèves qui attribuent leurs mauvais résultats à des facteurs susceptibles d'être modifiés comme l'effort ou le degré de concentration, considèrent leur échec comme un phénomène malheureux, mais épisodique. Après une évaluation négative, la performance s'améliore. Les filles seraient sujettes au premier type de découragement. Dweck *et al.* (1978) signalent que les filles connaissent une baisse de leur performance après un échec ou après l'augmentation d'une pression évaluative. De plus, comme elles reçoivent moins de critiques, les filles n'acquièrent pas les capacités et la volonté de résoudre seules leurs problèmes. Elles auront par la suite davantage besoin de l'approbation des autres et feront tout pour éviter les difficultés, y compris les mathématiques et les sciences (Duru-Bellat, 1990).

En ce qui concerne la discipline, Martin (1972) montre pour sa part que ce sont les garçons présentant des problèmes de comportement qui reçoivent le plus d'attention, alors que ce sont les filles qui en reçoivent le moins, quel que soit leur comportement. Ces attitudes différentes du personnel enseignant produisent deux conséquences : renforcer les stéréotypes respectifs de la docilité des filles et de l'agressivité des garçons et contribuer à l'augmentation des contacts entre le personnel enseignant et l'étudiant.

L'organisation de la classe peut produire des effets psychologique de dévalorisation des filles. Les filles apprennent à restreindre leur mobilité et leur espace. De plus, contrairement aux garçons, si les filles s'éloignent de l'enseignante, elles perdent de leur visibilité, et partant, à moins qu'elles recourent à des stratégies particulières, elles risquent de voir diminuer leur performance scolaire (Serbin *et al.*, 1973).

La langue est un instrument fondamental de communication de l'infériorisation des filles : hostilité, insultes, hurlements, commentaires désobligeants, parfois à connotation sexuelle. De plus, les garçons ont tendance dans les classes mixtes à affirmer leur masculinité en construisant le groupe des filles comme référent négatif. Le personnel enseignant s'attache peu, semble-t-il, à

cette hostilité (Delamont, 1983 ; Mosconi, 1989) ou à atténuer la violence de l'affrontement entre les sexes, peut-être parce qu'il s'y sent mal à l'aise. Il ne blâme pas souvent le comportement des garçons vis-à-vis des filles parce qu'il ne prend pas conscience des conséquences de ces rites de dévalorisation. À l'occasion, le traitement langagier différent utilisé par le personnel enseignant : impératif avec les garçons, tutoiement avec les filles, vient renforcer les stéréotypes. La prise de parole semble être particulièrement difficile pour les filles, ce qui peut entraîner chez elles une résignation au silence ou à l'appropriation de leurs idées par les garçons.

Les stéréotypes restent très présents dans les contenus des cours, tant dans les livres que dans le matériel pédagogique. Il en va globalement de même pour la culture que l'établissement éducatif prodigue par le biais des diverses disciplines. Baudoux (1989) indique que s'il est facile pour le garçon de s'identifier aux héros masculins qui leur sont présentés en contexte scolaire, la fille apprend au contraire son exclusion de l'humanité. Les filles sont obligées de s'identifier aux garçons, voire à se percevoir comme exceptions face à leur groupe d'appartenance. Storti (1976), après avoir observé des classes de maternelle et du primaire dans la région parisienne, indique que parfois la décoration de la classe vient contredire des principes pédagogiques de type égalitaire. Ces différences produites par la pédagogie peuvent creuser davantage celles qui sont déjà créées par d'autres secteurs de la société (milieu familial, médias, groupes de pairs, etc.).

L'école joue ainsi un rôle fondamental dans la construction de l'image de soi des garçons et des filles. Or, globalement, les institutions scolaires de tous les ordres du système d'éducation illustrent dans leurs pratiques la dévalorisation systématique des femmes. Mosconi (1989) a montré pour sa part qu'à première vue basée sur un modèle égalitaire, l'école mixte, loin de constituer une réalisation de ce modèle, se présente plutôt comme une formation de compromis entre le modèle égalitaire et le modèle patriarcal traditionnel. Loin d'être de simples supports passifs, les structures d'organisation de l'école participent à l'activité de symbolisation. En concrétisant les fonctions et les places inégales et limitées réservées aux femmes, l'institution scolaire illustre, conditionne et légitime les normes et les attentes sociales. Le personnel œuvrant dans le système éducatif connaît, tant en

France qu'au Québec, ou dans d'autres pays industrialisés, une double discrimination : horizontale (ghettos d'emploi, filières) et verticale (peu de femmes à des postes de direction). Cette discrimination prend même de l'ampleur au cours des dernières décennies (Cacouault-Bitaud, 1989 ; Baudoux, 1994). Cette répartition de plus en plus inéquitable des postes de décision occupés par les femmes dans l'institution scolaire n'est pas sans avoir un puissant effet symbolique. Les filles y apprennent en effet qu'elles devront se contenter de seconds rôles.

En ce qui concerne les représentations que les élèves entretiennent à leur propre sujet, Sears (1963) signale que parmi les élèves qui réussissent moins bien, les garçons ont une meilleure image d'eux-mêmes que les filles, et que parmi les élèves qui réussissent bien, les garçons ont de nouveau une meilleure image d'eux-mêmes que les filles. Stanworth (1983) signale que les filles sous-estiment leurs résultats par rapport à ceux des garçons, et que les garçons surestiment les leurs, bien que la réalité soit tout autre. Lorenzi-Cioldi (1988) montre que les filles sont moins persuadées de leur compétence en milieu mixte que lorsqu'elles sont entre elles. En milieu mixte, elles adoptent des comportements stéréotypés comme celui du *leadership affectif*. Schneider, Coutts et Starr (1988) ont comparé les élèves de classes secondaires mixtes et séparées. Leurs résultats indiquent que les garçons des écoles mixtes ont des images de leurs habiletés significativement plus positives que les filles. La production scientifique indique abondamment que contrairement à la réalité indiquée par leurs résultats scolaires, les filles se sous-estiment. Il faut donc que les préjugés et stéréotypes soient très forts pour que les élèves, garçons et filles, nient la réalité qui les entoure.

Stanworth (1983) a noté que les garçons ne se comparent pas aux filles, mais aux autres garçons en termes de résultats scolaires, comme si elles étaient déjà hors de la course ou qu'ils ne voulaient pas les reconnaître comme égales. Mosconi (1989) montre qu'aux yeux des garçons, les filles n'existent pas, ce qui peut être un moyen de défense face à une compétition scolaire qui les met en difficulté.

Vis-à-vis de ce traitement inconsciemment inéquitable et du comportement parfois agressif des garçons, les filles recourent à diverses straté-

gies de survie, de compensation et de rébellion. Ces stratégies, bien que rarement claires et cohérentes pour la personne qui observe, constituent l'expression d'un choix et traduisent une saisie des opportunités qui s'offrent à l'acteur ou à l'actrice dans le cadre de contraintes particulières. Ces stratégies ne sont donc pas la résultante mécanique d'une conduite soumise ou du poids des structures, elles ne sont jamais entièrement prévisibles, mais au contraire contingentes.

Les filles n'utilisent pas toutes, dans les mêmes circonstances, les mêmes stratégies. Les filles adoptent une perspective propre à leur genre (c'est-à-dire leur sexe social) sur le monde social, mais selon une coloration idiosyncratique reçue lors de la socialisation primaire. La même perspective propre au genre féminin peut provoquer une attitude générale de résignation ou de révolte. C'est ainsi que les filles se différencieront entre elles, ainsi qu'à partir d'opportunités qui leur sembleront plus ou moins propices à l'atteinte de leurs objectifs. Les stratégies que nous avons repérées au moyen de vidéos recourant à l'approche ethnométhodologique sont présentées sous leurs différentes formes.

Selon nos observations, les filles utilisent certaines stratégies qui consistent à battre en retraite, du moins provisoirement, à se taire, relativement parlant, et à se conformer pour certaines ou en certaines occasions aux stéréotypes de sexe. Sont-ce des manifestations de ce que Le Dœuff (1989 : 163) appelle le rapport massif à l'interdit vécu par les filles, parce que leur éducation est plus étroitement surveillée et axée sur la négation?

Les filles refusent souvent en général d'attaquer de front les garçons : nos résultats indiquent que les filles laissent le *leadership* aux garçons (ou se le font ravir). Nous avons également noté que des étudiantes, fatiguées de se faire agacer par des garçons, sont allées s'asseoir à une autre place. Comme si d'occuper un certain espace était un tabou qui leur est imposé, les filles viennent moins consulter le personnel enseignant qui se trouve devant la classe, y compris pendant un examen. Cette crainte se concrétise aussi dans le sens où les filles se promènent moins que les garçons dans la classe. Nous avons relevé un exemple éloquent sur le peu de place qu'il est autorisé implicitement aux filles d'occuper, et qu'elles n'occupent que lorsque les garçons n'en ressentent pas le besoin. Un garçon arrivé en retard prend

une chaise pour aller s'asseoir près d'un enseignant occupé à donner des explications à une fille. Il signale alors à la fille qu'elle doit « se tasser ». Non seulement le garçon fautif interrompt la relation établie avec une fille, encore faut-il que cette dernière « se fasse », c'est-à-dire recule, occupe moins d'espace, laisse sa place à celui qui fait irruption entraînant avec lui sa chaise afin de recevoir des explications confortablement installé.

Plutôt que de vainement consacrer leur temps et leurs efforts à répondre aux attaques initiées par des garçons, les filles recourent à une stratégie de silence relatif. Nous avons noté de nombreux exemples où le silence figé des filles répond aux rires ou aux attaques des garçons. Ainsi, dans un cours de criminologie donné en techniques policières où l'enseignante tentait de montrer l'évolution de la notion de crime, elle signale qu'il y a peu de temps encore, un mari avait le droit de violer sa femme. Ce à quoi un garçon ajoute au milieu du rire d'autres garçons que le mari n'avait pas le choix. Ainsi, les garçons, par leurs rires ou par leur approbation (même réalisée sur le mode de la blague) expriment une certaine solidarité avec les agresseurs. Globalement, les filles ne répondront pas, ou le feront de façon inaudible.

Dans un autre cas, un professeur tentait d'expliquer que les Africains tout aussi scandalisés du traitement fait aux personnes âgées que les Québécois du fait qu'ils puissent battre leur femme, cette pratique n'étant plus tolérée. « Cela commence à ne plus être toléré », nuance une étudiante. Aucune réaction ne sera livrée à l'accusation de « maudite féministe » qui lui sera adressée par un garçon. Rappelons que les filles utilisent d'autres formes de silence relatif comme : répondre plus souvent à une question collective fermée, livrer moins de commentaires spontanés, laisser aux garçons le loisir de répondre à une question signalée comme difficile, prendre la parole moins souvent si on ne la leur accorde pas, prendre les notes dans un travail d'équipe, alors que les garçons lisent les résultats.

La retraite devant l'agresseur se traduit chez certaines ou dans certains cas par une conformité aux stéréotypes. Nous avons observé que certaines filles d'une classe de techniques infirmières composée en majorité de filles défendent le rôle traditionnel de la femme et de l'homme vis-à-vis d'un garçon probablement considéré comme un intrus dans cette spécialité « féminine ».

Cette retraite des filles peut être considérée plutôt comme un repli stratégique. À l'encontre de cette domination à l'œuvre dans les classes, les filles utilisent les armes de la culture légitime en ce qui concerne leurs études au moyen de diverses stratégies de compensation comme le choix des meilleures places, l'application dans le travail et l'autodiscipline. Ces attitudes qui sont taxées parfois d'hyperconformisme (Walker et Barton, 1983) ne sont pas sans irriter à l'occasion le personnel enseignant. Or, il faut voir dans ces comportements une contestation active de l'idéologie patriarcale à l'œuvre dans l'école, assez habile pour exaspérer le personnel enseignant, voire les élèves, sans pour autant relever de la franche insubordination.

Globalement, les filles se placent plus souvent que les garçons devant la classe, se mettant ainsi dans une position plus favorable pour un surcroît de visibilité, pour se faire mieux reconnaître comme individus. Rappelons que le personnel enseignant les repère moins facilement. Elles choisissent également de compenser pour les questions qu'elles n'ont pas pu poser pendant le cours. De plus, cette position, plus que les dernières places, leur permet de participer plus activement aux discussions. Il n'est pas étonnant de constater, après avoir vérifié l'importance relative du sexe du personnel enseignant, que les filles ont davantage tendance que les garçons à se placer devant la classe si cette dernière est menée par un enseignant. Elles se placent également davantage devant la classe en sciences pures, comme si elles avaient un handicap culturel à franchir, les sciences pures étant traditionnellement réservées aux hommes.

En guise de compensation, les filles choisissent une stratégie de concentration sur le travail : elles répondent moins souvent aux questions qui ne concernent pas la matière, en particulier dans ce champ disciplinaire tabou que constituent les sciences pures. De plus, elles demandent plus que les garçons des explications à la fin du cours, en particulier aux enseignants avec lesquels, rappelons-le, elles ont moins d'interactions dans les cours, et également dans les cours relevant des sciences humaines.

Alors qu'il serait trop dangereux pour les filles d'utiliser des comportements irrévérencieux ou qui pourraient nuire à leurs résultats scolaires, le groupe des filles se façonne une identité particu-

lière en développant des habiletés culturelles dont l'objectif est de se rebeller contre les contraintes patriarcales de l'institution et de se créer dans certains interstices informels, une culture antimachiste. Déjà, lorsqu'elles se conforment jusqu'à la caricature aux exigences des routines scolaires, les filles ne se contentent pas de dévier par rapport aux attentes de la direction, du personnel enseignant et des garçons. Aux prises avec un système d'éducation dont la raison d'être officielle est de favoriser l'égalité des chances mais qui contribue, en dépit de la volonté des ministères et des services gouvernementaux, à perpétuer l'inégalité des sexes, les filles dévient les prérogatives sur lesquelles s'appuie l'autorité patriarcale, que ce soit sous forme de dérision, d'attaque ou de comportements solidaires avec les autres filles.

Les filles utilisent tour à tour divers modes de dérision pour rappeler aux garçons que leur retraite n'est pas reconnaissance d'une quelconque supériorité. Une élève met en doute les aptitudes des garçons dans une classe de mathématiques. À un enseignant qui demande si des messieurs ont trouvé une bonne façon de résoudre un problème, une fille ironise : « - Ouais, des messieurs ! ».

Les étudiantes utilisent également l'ironie. À une enseignante qui demande à des garçons bavards comment ils expliquent leur succès, une fille affirme : « - C'est parce qu'on est des bols »¹. Elles se servent également de l'inversion carnavalesque. Une fille demande à un enseignant si elle peut faire de son voisin un homme de plus battu au Québec. Le garçon sollicite dès lors la solidarité masculine de l'enseignant. Les filles passent parfois à l'attaque physique ou verbale à l'encontre de minoritaires dans la classe.

Toutes ces stratégies témoignent finalement d'une bonne appréhension pour les filles du *métier d'élève* ainsi que d'une compréhension pertinente, même si elle est relativement inconsciente, du système scolaire et de ses relations avec d'autres contextes sociaux, dont celui du marché de l'emploi. Même si elles n'ont qu'une conscience floue des facteurs macro-sociaux pesant sur les contextes où s'inscrivent leur vie quotidienne, les

filles ont une perception réaliste, même si elle est diffuse, de ce qu'est et sera, si rien ne change, leur place dans la société.

Même si Mosconi a bien montré que la cohabitation se réalise au profit du masculin neutre dans les discours, dans les pratiques pédagogiques, et dans l'approche de la sexualité, les filles restent traitées comme *différentes*, et surtout par leurs pairs, comme le type même de l'altérité. Nous en avons trouvé des exemples éloquentes où des garçons ou des filles qui sortent des modèles de comportements assignés selon le sexe sont l'objet de moqueries ou de neutralisation de la part des élèves. Or, vouloir produire un modèle de masculinité ou de féminité empêche de comprendre la "pluriélisation" des personnes réelles.

La *nouvelle sociologie* anglaise du curriculum, partant du postulat que la connaissance est une construction à la fois sociale et hiérarchisée, qui joue un rôle clé dans les rapports de pouvoir en participant au maintien des groupes dominants, s'attache à l'étude des processus d'organisation, de sélection et de transmission des savoirs par l'institution scolaire. La notion de curriculum, dans cette acception, ne renvoie pas seulement aux programmes ou ensembles de programmes d'apprentissage prescrits explicitement par l'école, mais aussi à des modèles culturels implicitement transmis dans ce contexte particulier. Or, rappelle Young (1971), les constructeurs des savoirs ne sont pas à égalité dans la *négociation au sujet des significations* : il y a des dominants et des dominés.

Il existe dans le monde scolaire un *second curriculum*, c'est-à-dire un programme officieux, basé sur les rôles de sexe, qui comporte l'apprentissage de règles de conduite reconnues et contraignantes (Best, 1983 ; Nabholz-Haidegger, 1987). Cette orientation vers une conformation aux rôles masculins et féminins imposée souvent inconsciemment à la conduite des enfants est entretenue du préscolaire à l'université. Bien qu'atténué selon certaines circonstances (sexe de l'enseignant, type de cours, proportion de filles et de garçons), ce curriculum caché valorise chez les filles des comportements maternels, de relation d'aide vis-à-vis des garçons ; en revanche, il apprend aux garçons à se distancer des filles, à les regarder de haut, et à accepter comme leur dû l'aide qu'ils reçoivent des filles.

Anyon (1983) a signalé trois conséquences fâcheuses de la coéducation : a) l'exposition répé-

(1) Élèves doués, dans le vocabulaire populaire québécois.

tée à une dynamique interactionnelle dominée par les garçons enseigne aux filles qu'elles ne comptent pas et que leurs contributions ne sont pas valables ; b) en l'absence d'un feedback suffisant ou adéquat, elles méconnaissent leur potentiel et leurs limites ; c) elles apprennent que la meilleure stratégie pour elles consiste à rester silencieuses, sous peine de susciter l'animosité des garçons qui, à leur usage exclusif, utilisent le principe : « c'est en causant des problèmes qu'on obtient des résultats » (Spender, 1982). Les filles apprennent dans ce curriculum latent ou caché non seulement qu'elles ont droit à moins d'attention, que ce sont les intérêts des garçons qui priment, et que dans le cas contraire, si elles revendiquent une juste place, les garçons causeront des pro-

blèmes. Elles en déduisent qu'il est plus bénéfique pour elles de faire preuve de patience, de se taire et de travailler seules, d'attendre l'évaluation sommative et de s'attendre à recevoir moins d'évaluation formative. C'est ainsi que des confusions ou des incompréhensions ne seront pas décelées, alors que les garçons pourront se rajuster et les résoudre sur-le-champ.

Claudine Baudoux,

Département d'administration et politique scolaires
Faculté des sciences de l'éducation, Université
Laval, Québec

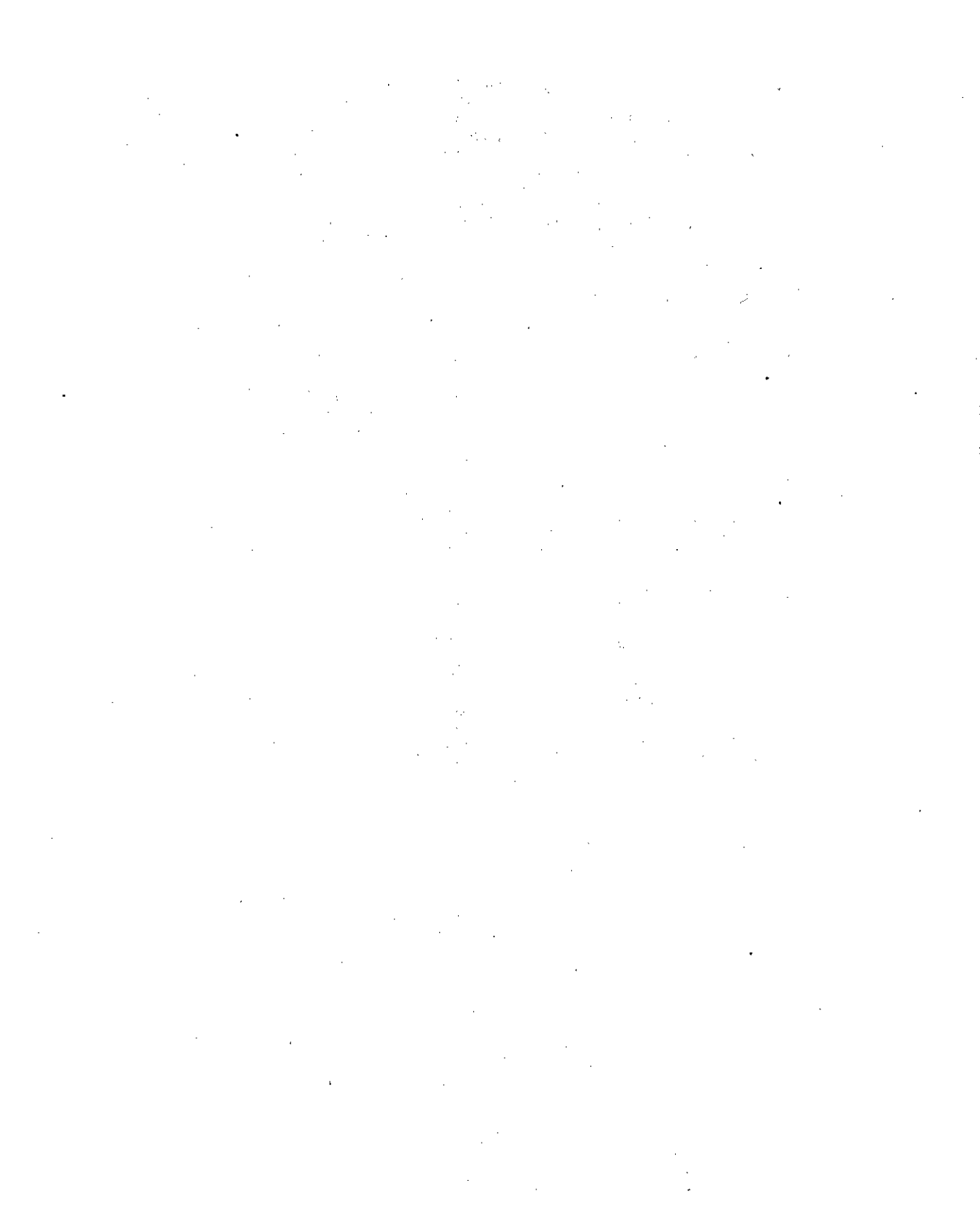
Albert Noircent

CEGEP d'Alma, Québec

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACKER, S. (1984). **Women and Education. World Yearbook of Education**. London : Kogan Page.
- ANYON, J. (1983). Intersections of Gender and Class : Accommodation and Resistance by Working Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Roles Ideologies, in S. Walker, L. Barton (Eds.), **Gender, Class and Education**. New York : The Falmer Press : 19-37.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1992). **Allez les filles !** Paris : Le Seuil.
- BAUDOUX, C. (1989). Où il sera question d'héroïnes..., dans C. Baudoux (Ed.), **Masculinisation et féminisation de la gestion**. Québec, Université Laval, Cahiers de recherche du GREMF, n° 29, 217-236.
- BAUDOUX, C. (1994). **La gestion en éducation : une affaire d'hommes ou de femmes ?** Québec : Presses Inter Universitaires.
- BAUDOUX, C., ZAIDMAN, C. (1992). **Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie**. Paris : L'Harmattan.
- BAUMGARTNER-PAPAGEORGIOU, A. (1982). **My daddy might have loved me : Student perceptions of differences between being male and being female**. Denver : University of Colorado, Institute for Equality in Education.
- BEDARIDA C. et HELSTER C. (1990). Enquête : Filles, la fausse réussite scolaire, in **Le Monde de l'éducation**, n° 173, juillet-août, 18-36.
- BEST, R. (1983). **We've all got scars : What Boys and Girls learn in Elementary School**. Bloomington : Indiana University Press.
- CACOUAULT-BITAUD, M. (1989). Le Personnel de direction des établissements secondaires en France : la masculinisation des postes au cours des décennies de l'après-guerre. Approche statistique. Éléments d'interprétation, dans C. Baudoux (Ed.), **Féminisation et masculinisation de la gestion**, Québec : Université Laval, Cahiers de recherche du GREMF, n° 29, 143-164.
- CARPENTIER, R., TURCOTTE, C. (1988). **Les filles et les formations non-traditionnelles : de l'intérêt mais beaucoup d'obstacles**. Québec : MEQ-MESS, et Secrétariat d'État à la condition féminine.
- CHARLIER, R. (1978). **L'édition scolaire et son public : les stéréotypes féminins et masculins dans les manuels**. Bruxelles : mémoire présenté à l'Institut supérieur d'Études Sociales de l'État.
- CRABBE, B., DELFOSSE, M-L., GAIARDO, L., VERLAECHT, G., WILWETH, E. (1985). **Les femmes dans les livres scolaires**. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- DECROUX-MASSON, A. (1979). **Papa lit et maman coud**. Paris : Denoël-Gonthier.
- DELAMONT, S. (1983). The Conservative School ? Sex Roles at Home, at Work and at School, in S. Walker et L. Barton (Eds.), **Gender, Class and Education**. New York : The Falmer Press, 93-105.
- DESCARRIES-BÉLANGER, F. (1980). **L'école rose... et les cols roses**. Montréal : Éditions coopératives St-Martin.
- DUNNIGAN, L. (1975). **Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec**. Québec : Conseil du Statut de la Femme.
- DURU-BELLAT, M. (1990). **L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?** Paris : L'Harmattan.

- DWECK, C., DAVISON, W., NELSON, S., ENNA, B. (1978). I. Sex Differences in Learned Helplessness ; II. The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom ; III. An Experimental Analysis. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- FRAZIER, N., SADKER, M. (1973). *Sexism in School and Society*. New York : Harper et Row.
- GHEERAERT-COLAUX, A. (1987). Changeons les livres. L'expérience belge, dans S. Lempen-Ricci et Moreau, T. (Éds.), *Vers une éducation non sexiste*. Lausanne : Éditions Réalités sociales, 103-106.
- INDRP (1975). *Images de la femme dans les manuels scolaires*. Paris : INDRP.
- JEANMART, M. (1975). *Le discours sur la différenciation sexuelle dans cinq manuels québécois*. Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise.
- LE DŒUFF, M. (1989). *L'étude et le rouet*. Paris : Le Seuil.
- LEMPEN-RICCI, S. (1987). La démarche anti-sexiste, dans S. Lempen-Ricci et Moreau, T. (Éds.), *Vers une éducation non sexiste*. Lausanne : Éditions Réalités sociales, 27-35.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MARTIN, R. (1972). Student sex and behavior as determinants of the type and frequency of teachers student contacts, *Journal of School Psychology*, 10, 4, 339-346.
- MOREAU, J. (1981). *L'enfant, la famille, l'école*. Paris : Éditions sociales françaises.
- MOSCONI, N. (1987). La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant d'égalité. *Chronique féministe*, 24, sept.-oct., 9-16.
- MOSCONI, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- MURA, R., CLOUTIER, R., KIMBALL, M. (1986). Les filles et les sciences, dans M. Séguin-Desnoyers (Éd.), *Le temps d'y voir*. Montréal : Guérin, 53-68.
- NABHOLZ-HAIDEGGER, L. (1987). Lois écrites, lois non écrites, dans S. Lempen-Ricci et Moreau, T. (Éds.), *Vers une éducation non sexiste*. Lausanne : Éditions Réalités Sociales, 77-81.
- SADKER, M., SADKER, D. (1984). *Year 3 : Final report, promoting effectiveness in classroom instruction*. Washington, D. C. : National Institute of Education.
- SAFILIOS-ROTHSCHILD, C. (1986). *L'enseignement au féminin*. Paris : OCDE.
- SCHNEIDER F. W., COUTTS, L. M. et STARR, M. W. (1988). In Favour of Coeducation : The Educational attitudes of students from coeducational and single-sex High Schools. *Revue canadienne de l'éducation*, 13, 4, automne, 479-496.
- SEARS, P. (1963). *The Effect of classroom conditions on the strenght of achievement motive and work output of Elementary School Children*. Stanford : Stanford University.
- SERBIN, L., O'LEARY, D., KENT, R., TONICK, I. (1973). A Comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and Girls. *Child Development*, 44, 796-804.
- SPENDER, D. (1982). *Invisible women ; The schooling scandal*. London : Writers and Readers Publishing Cooperative Society.
- STANWORTH, M. (1983). *Gender and Schooling : a study of sexual divisions in the classroom*. London : Hutchinson.
- STORTI, M. (1976). Les Institutrices au lieu des petites filles. *Temps Modernes*, mai, 1989, 2014.
- WALKER, S., BARTON, L. (1983). *Gender, Class ans Education*. London : Falmer Press.
- YAGUELLO, M. (1979). *Les mots et les femmes*. Paris : Payot.
- YOUNG, M. (1971). *Knowledge and Control*. London : Collier MacMillan.



La mixité dans l'enseignement professionnel

Gilles Moreau

En France, il a fallu attendre 1960 pour que soit formellement possible le développement de la mixité dans l'enseignement professionnel. Jusqu'alors la réticence à apprendre un métier aux femmes, et les différences de programmes, rendaient difficile l'accès indifférencié des filles et des garçons aux multiples filières de formation professionnelle.

Pour autant, entre 1960 et 1990, l'évolution de la mixité en CAP et en BEP ne rend pas compte de bouleversement majeur. Aujourd'hui encore, l'enseignement professionnel est caractérisé par une forte ségrégation entre métiers d'hommes et espaces d'hommes d'une part, métiers de femmes et espaces de femmes d'autre art.

La distribution inégale des filles et des garçons de lycée professionnel en fonction des différentes filières est rarement discutée, les métiers imprimant comme naturellement la répartition sexuelle des élèves dans les différentes sections. Imagine-t-on en effet un CAP ou un BEP industrie de l'habillement peuplé de garçons ? Une section de maçons où les filles seraient majoritaires ?

Pourtant les arguments d'ordre physiologique qui sont la plupart du temps mis en avant pour justifier la ségrégation sexuelle qui règne dans l'enseignement professionnel, présentent certaines limites. C'est le cas par exemple des sections d'électricité et d'électronique, où l'engage-

ment physique est relativement faible, alors que la dextérité y est une qualité requise : autant de caractéristiques qui, dans la logique naturaliste, devraient en faire des sections ouvertes aux filles. Si on ajoute par ailleurs que ces secteurs d'activité emploient plus de 25 % de main-d'œuvre féminine, on comprend mal pourquoi les CAP et BEP d'électricité et d'électronique affichent une proportion de garçons au moins égale à 96 % (1).

Cet exemple incline à remettre en cause la neutralité bienveillante des considérations physiologiques qui sont à la base de l'orientation différenciée des filles et des garçons dans l'enseignement professionnel. Il suffit d'ailleurs de se remémorer

que, dans la vie de tous les jours, l'ordinaire de la couture et de la cuisine sont pris en charge par les femmes alors que les noms des « grands couturiers » ou des « grands cuisiniers » sont essentiellement masculins, pour se convaincre définitivement que la part des déterminismes biologiques est moins forte qu'on ne le dit dans la définition du sexe des métiers.

Il convient donc de considérer la répartition des filles et des garçons dans les différentes filières de l'enseignement professionnel non pas comme un fait de nature, mais comme un fait de culture, et d'en analyser le développement historique et les évolutions récentes. Une étude plus générale portant sur les identités féminines et masculines des élèves de CAP et de BEP (Moreau, 1991) permet de lever partiellement le voile sur ce chantier déserté parce qu'*a priori* saugrenu : la mixité dans l'enseignement professionnel.

APPRENDRE UN MÉTIER AUX FILLES ?

Jusqu'à la moitié du XIX^e siècle, il semble aller de soi que les filles n'ont pas besoin d'être instruites (Mayeur, 1981 ; Duru-Bellat, 1990). Tout au plus leur reconnaît-on un besoin d'éducation, mais d'une éducation qui doit rester strictement privée (Prost, 1981). Cette attitude n'est pas propre à la bourgeoisie : les classes populaires, déjà réticentes à la scolarisation des garçons, ont encore plus de mal à en admettre l'utilité pour les filles. C'est ainsi que d'une manière générale la scolarisation des garçons précède celle des filles. Les institutions scolaires qui se mettent en place au XIX^e, les initiatives locales favorables à la scolarisation, et les textes législatifs qui tentent d'organiser l'école pendant cette période, ont tous cette remarquable propriété de s'adresser en priorité au sexe masculin.

Dans ce contexte, la question de la mixité dans l'enseignement professionnel a bien peu de sens. Elle suppose en effet un préalable indispensable : que les filles aient accès à la formation professionnelle au même titre que les garçons. Or au début du XX^e, les filles cumulent encore à ce sujet bien des handicaps. D'une part, il ne va pas de soi que leur scolarité doit les conduire à l'apprentissage d'un métier parce que leur professionnalisation n'est pas toujours bien acceptée. D'autre part,

lorsqu'elles travaillent, il s'agit soit d'une activité non qualifiée, soit d'un travail à domicile dans le secteur du textile. Dans le premier cas, la non qualification est la condition nécessaire de leur maintien sur le marché du travail puisque qualification voudrait dire concurrence directe avec les hommes. Dans le second cas, leur qualification n'est pas reconnue : savoir coudre n'est pas considéré comme une compétence ouvrière, mais comme une qualité ménagère (Charlot, Figeat, 1985). La création des premières écoles professionnelles respecte donc la règle générale : les garçons d'abord. Au début du siècle encore, l'apprentissage féminin est particulièrement sous-développé : les écoles d'apprentis sont presque exclusivement masculines, les écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) accueillent en 1911, 80 % de garçons, et les sections professionnelles des écoles primaires supérieures (EPS) 70 %. Quant aux écoles nationales professionnelles (ENP), elles ignorent l'existence des filles jusqu'en 1928, année où s'ouvre la première ENP féminine à Bourges (2).

APPRENDRE LE MÉTIER DE MÉNAGÈRE

Il existe pourtant dès le XIX^e siècle quelques initiatives qui proposent un apprentissage féminin, et notamment les écoles ouvertes sous l'impulsion de la Société pour l'enseignement professionnel des femmes créée en 1862 par Elisa Lemonnier (3). Or ces préfigurations de l'enseignement professionnel féminin présentent une caractéristique qui persistera pendant la première moitié du XX^e : pour les filles, l'apprentissage d'une profession se double de l'apprentissage obligatoire du métier de ménagère (Boitanski, 1970).

Cette situation n'est pas propre à l'enseignement professionnel puisqu'on la retrouve dans le primaire où les filles s'initient aux travaux d'aiguilles pendant que les garçons étudient le système légal des poids et mesures (Mayeur, 1981). Mais dans le cas de l'enseignement professionnel, « l'appendice ménager » présente des caractéristiques spécifiques. C'est un enseignement à vocation domestique : alors que les filles de la bourgeoisie scolarisées en lycée s'initient aux arts d'agrément (dessin, chant, peinture, histoire de l'art...), celles qui suivent une formation professionnelle étudient la couture, l'hygiène et la pué-

culture. Il ne s'agit pas tant de former des *maîtresses de maison capables de recevoir et de tenir* une conversation, que des mères au foyer capables d'élever leurs enfants comme l'entend la morale de l'époque. L'enseignement ménager dispensé dans les établissements à vocation professionnelle rejoint ici le dispositif de domestication des classes populaires dont l'enfant sera le principal levier (Fritch, Joseph, 1977). Il vise avant tout le milieu populaire : dans les lycées l'identité des programmes sera d'ailleurs instituée dès 1924 (décret Bérard). L'enseignement professionnel devra attendre la réforme Berthoin de 1959 pour voir disparaître « l'appendice ménager » imposé aux filles au profit de l'éducation familiale et sociale enseignée aux deux sexes.

LA MIXITÉ UNE ABERRATION POUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ?

Le développement de l'enseignement professionnel par son versant masculin, les réticences à admettre que les femmes doivent apprendre un métier, et la formation de ménagère imposée en « prime » à l'enseignement féminin, font que la question de la mixité dans l'enseignement professionnel est longtemps restée une question subalterne. La mixité n'a même pas à être interdite comme ce fut le cas dans le secondaire ou le primaire : elle n'est pas possible. Socialement, parce que s'impose comme évidente l'existence de métiers d'hommes et de métiers de femmes ; et scolairement parce que les programmes et l'encadrement des formations professionnelles sont différents. Ainsi en 1958, seulement 14 % des centres d'apprentissages sont mixtes, 8 % des collèges techniques, 6 % des écoles nationales professionnelles et 4 % des écoles de métiers. Encore cette mixité des établissements ne préjuge-t-elle en rien de la mixité des sections.

Au même moment, la proportion des établissements mixtes atteint près de 40 % pour les collèges modernes et classiques, plus de 30 % pour les écoles primaires et 27 % pour les lycées. Pour tous ces établissements, le programme des filles et des garçons est le même.

L'instauration de la mixité, sorte de point final du cheminement historique qui a permis l'assimilation de l'enseignement féminin à son homologue masculin, n'est donc pas encore à l'ordre du jour

dans les établissements professionnels à l'aube des années 1960. Elle achoppe sur deux difficultés : l'enseignement ménager imposé aux filles et la distribution sexuelle des apprentissages professionnels. La première difficulté a été écartée, on l'a dit, par la mise en place des cours d'éducation familiale et sociale. Dès lors, rien ne s'oppose plus, formellement, au développement de la mixité dans les filières de l'enseignement professionnel.

Pourtant, on va le voir, les changements en ce domaine au cours des trente dernières années sont relativement modestes. Dans les lycées professionnels, la distinction entre les apprentissages féminins et les apprentissages masculins constituent toujours la pierre angulaire de l'orientation des filles et des garçons. L'instauration de la mixité n'est pas seulement une réforme capitale passée inaperçue (Prost, 1992). Elle est aussi un processus inachevé.

L'ÉVOLUTION DE LA MIXITÉ EN CAP DE 1960 À 1987

D'une manière générale, la nomenclature des sections de CAP ne fait pas référence au sexe. Plus exactement, la règle du masculin dominant est appliquée : opérateur, monteur, bûcheron, conducteur d'engins, ouvrier en lutherie, tailleur de pierre, peintre, cuisinier, ... Y compris dans des sections qui accueillent un nombre conséquent de filles : employé de bureau, employé de comptabilité, dessinateur d'exécution en publicité, vendeur en vêtements et accessoires, etc (4). Seuls les secteurs de l'habillement et du textile affichent quelques intitulés spécifiquement féminins : ouvrière en bonneterie, brodeuse, mécanicienne en confection. Voilà pour les mots, voyons maintenant les chiffres.

Entre l'année 1960, qui marque le début des CET (5), et l'année 1987, qui amorce le déclin numérique des CAP dont la disparition est désormais programmée, on relève deux éléments a priori favorables à la mixité : la supériorité en nombre des garçons demeure caractéristique de la filière CAP, mais la proportion de filles (plus de 40 %) (6) tend légèrement à s'accroître ; et surtout l'évolution des formations s'est traduite, par un gain important d'élèves dans le secteur tertiaire, supposé moins marqué par l'appartenance sexuelle que le secteur secondaire.

Cela n'a pas suffi. Le clivage entre les sexes a gardé la même intensité en CAP entre 1960 et 1987 : l'évolution de la répartition des filles et des garçons dans les différents groupes de formation montre que les transformations sont minimes. Il faut beaucoup de bonne volonté pour déceler ça et là un léger rééquilibrage entre les sexes : en CAP, les bastions féminins et masculins résistent bien (7). Les premiers, dominés par l'industrie de l'habillement, les services dans l'hôtellerie et les collectivités, le textile, le commerce, et le secrétariat, affichent toujours des taux de féminisation proches de 90 ou 100 %. Les seconds (couverture, plomberie et chauffage, mécanique générale, peinture, production et transformation des métaux, bois, forge et chaudronnerie, bâtiment, génie civil, électricité, mines et carrières, et travail de la viande) avoisinent le niveau zéro (Tableau 1, en annexe). Le faible poids numérique des quelques formations mixtes (chimie, photographie, arts appliqués, papier et carton, etc) fait qu'en 1987, 92,7 % des filles de CAP sont scolarisées dans des spécialités féminines, et 89,2 % des garçons de CAP dans des spécialités masculines (8). Ces proportions étaient dans un cas comme dans l'autre de 92,8 % en 1960. Trois décennies n'ont pas secoué le joug de l'inégale répartition des sexes dans les sections de CAP.

L'ÉVOLUTION DE LA MIXITÉ EN BEP DE 1970 À 1987

En BEP, la situation de départ diffère légèrement : il s'agit de formations assez récentes (9), définies davantage par un ensemble de connaissances et d'aptitudes que par l'apprentissage d'un métier. Dans les intitulés des sections, la référence à celui-ci est donc moins explicite et c'est plutôt le type d'activité qui sert à dénommer les sections de BEP. Le charpentier, l'ébéniste et le menuisier en siège ont disparu au profit du « bois et matériaux associés », du « bois construction, agencement et mobilier » ou encore de la « charpente, construction bois ». La marque de l'appartenance sexuelle est donc diluée et on ne peut pas, à l'instar des CAP, parler pour les intitulés de masculin dominant (10). Cette différence de vocabulaire qui rend compte d'une différence de dessin pédagogique, peut laisser supposer que la répartition entre les sexes n'est pas la même en BEP.

De fait, la distribution des filles et des garçons s'avère, dès l'origine, plus équilibrée en BEP : en 1970 (11), 43 % des filles et 40,6 % des garçons de BEP sont dans des sections mixtes (12). Mais ici l'évolution s'est faite *a contrario*. Le poids des garçons dans les effectifs de BEP ne cessant de croître entre 1970 et 1987 au point d'atténuer la supériorité numérique des filles (13), on pouvait croire que la mixité en serait la principale bénéficiaire. Il n'en a rien été. En 1987, la proportion de filles et de garçons inscrits dans des sections mixtes est respectivement de 38,6 % et de 26,4 %. Le recul est net, surtout du côté des garçons. Le temps et l'accroissement rapide des effectifs ont rapproché le profil des BEP de celui des CAP. Certes le « seuil de tolérance » est ici plus élevé et l'équilibre entre les sexes meilleur, mais les spécialités féminines et les spécialités masculines n'ont rien perdu de leur superbe (Tableau 2, en annexe). Ce sont les mêmes secteurs d'activité que l'on retrouve : industrie de l'habillement, secrétariat, santé et secteur paramédical du côté féminin ; mécanique générale, électricité, construction en bâtiment, électronique, forge et construction métallique, production et première transformation des métaux, mines et carrières, bois, couverture, plomberie et chauffage, du côté masculin.

LE STATUT DES MINORITÉS

Au delà de ces tendances générales qui rendent compte d'une grande stabilité de l'hégémonie de sexe au sein des sections de l'enseignement professionnel, on distingue parfois soit une timide présence, soit une timide entrée (en BEP notamment) des filles dans des secteurs jusque là exclusivement masculins, voire des garçons dans des secteurs féminins.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, ces minorités ne témoignent pas nécessairement d'une évolution à venir. L'accroissement du niveau de mixité correspond souvent à des effets de structure : tel est le cas des BEP de la photographie et des industries graphiques dont le taux de féminisation passe de 24,6 % en 1975 à 42,2 % en 1987. Cette évolution est surtout due à la modification du rapport entre la composition et l'impression. Si l'ensemble du groupe perd des élèves, c'est surtout l'impression qui est affectée. Or

celle-ci étant plutôt masculine (14), le rapport entre l'impression et la composition se modifie au profit de cette dernière, plutôt féminine. L'évolution vers la mixité des BEP de la photographie et des industries graphiques est donc essentiellement structurelle. Il en va de même des CAP de boulangerie-pâtisserie : l'accroissement du taux de féminisation de ce groupe de formation (0,0 % en 1960, 6,6 % en 1987) s'explique par la création et l'essor du CAP pâtisserie, confiserie et chocolatier-glacier où 92,7 % des filles de boulangerie-pâtisserie sont inscrites (15) ; il s'agit, là encore, d'un « effet de nomenclature ». On pourrait multiplier ainsi les exemples de « faux-amis » (Moreau, 1991).

En fait la présence minoritaire de filles (ou de garçons) dans un groupe de formation dominé par les garçons (ou les filles) correspond à des conditions très particulières : il s'agit rarement d'une simple substitution de sexe, mais plutôt d'une situation spécifique. C'est ainsi que les quelques filles inscrites en mécanique générale se retrouvent dans des sections qui font appel à la précision et à la dextérité (ajusteur-outilleur de précision, horloger de fabrication, métiers de la coutellerie, mécanicien en petite mécanique, etc), celles qui sont scolarisées dans le secteur de la peinture le sont dans les sections de peintre en lettres ou de peintre-décorateur. De même lorsque des apprentissages féminins s'ouvrent modestement aux garçons c'est essentiellement en référence à des qualités qui leur sont socialement attribuées. C'est ainsi que les quelques garçons du textile sont cantonnés dans la section traitement du textile ; dans l'habillement on les retrouve dans la section coupeur de fourrure et sellier-garnisseur ; et dans le commerce, c'est le produit vendu qui détermine le sexe de l'apprenti vendeur : le CAP vendeur magasinier des équipements automobiles et outillages spécialisés n'accueillait en 1983 que 10 % de filles, contre 99 % pour le CAP fleuriste. La pratique est assez systématique : lorsqu'un secteur de formation dominé par l'un des sexes ouvre modestement ses portes à l'autre sexe, c'est essentiellement pour lui permettre d'y mettre en œuvre des qualités que le sens commun lui attribue : minutie, dextérité précision, soin, habileté pour les filles ; force physique, danger, produits dangereux, mécanique pour les garçons. Les définitions sociales de chaque sexe interviennent également pour justifier les « dérogations » accordées au sexe minoritaire. Les exceptions à la règle générale ne sont donc pas des préfigurations de l'avenir.

LA MIXITÉ ET LE NIVEAU

D'ailleurs lorsqu'on éprouve l'hypothèse selon laquelle, pour un secteur d'activité donné, l'élévation du niveau de formation (de CAP à BEP) accroît le niveau de la mixité, on obtient des résultats très contrastés (16). L'hypothèse ne se vérifie pas pour l'électronique, la chimie, les techniques financières et comptables, et la cuisine où l'élévation du niveau de formation va de pair avec une atténuation de la mixité. Il en est de même pour ce qu'on peut convenir d'appeler « les irréductibles » qui ignorent ou presque la mixité quel que soit le niveau de formation : construction en bâtiment, couverture et plomberie, production et transformation des métaux, forge et chaudronnerie, mécanique générale, électricité, et bois du côté masculin ; industrie de l'habillement, santé et paramédical, secrétariat et dactylographie du côté féminin. Par contre l'hypothèse se vérifie pour le verre et la céramique, les industries graphiques, le papier et carton, et les cuirs et peaux : ici l'accroissement du poids des BEP s'accompagne nettement d'une évolution vers la mixité. La tendance est la même, mais d'une intensité beaucoup plus faible, pour l'agriculture, la peinture en bâtiment, le génie civil, le dessin en bâtiment (qui accueillent un peu plus de filles), et pour le textile, le commerce, et l'hôtellerie (où la proportion de garçons s'accroît légèrement). Soit un total de 11 secteurs d'activité sur 27, où la relation entre élévation du niveau scolaire et développement de la mixité est attestée. C'est plus du tiers ; mais c'est numériquement négligeable puisqu'à peine 7 % des élèves de CAP et de BEP sont inscrits dans ces 11 groupes de formation. C'est dire si l'évolution est minime.

Impossible donc de parler de bouleversement : c'est la stabilité qui caractérise l'évolution de la répartition des filles et des garçons dans les sections des lycées professionnels au cours des trente dernières années.

Il ne faut pas pour autant conclure de strict immobilisme : la durée opère quelques timides ajustements, essentiellement dans des secteurs périphériques dont le poids dans l'enseignement professionnel est faible. Ces secteurs ne sont pas spécialement des groupes de formation en essor ou en déclin numérique : l'accroissement des effectifs ne produit pas un rééquilibrage systématique de la distribution entre les filles et les garçons. Pas plus que l'essor économique ou la

modernité : le secteur tertiaire ou encore l'électronique, dont le développement récent pouvait laisser penser qu'ils seraient plus favorables à la mixité, ne se distinguent pas particulièrement. Les différences entre les sexes se construisent également à l'ombre de la modernité et des mutations technologiques (Maruani, Nicole, 1990).

UNE SÉGRÉGATION REDOUBLÉE

Si les filles et les garçons de CAP et de BEP se rencontrent rarement dans les salles de cours, on peut supposer qu'ils se voient sur les cours de récréation. Les effectifs de chaque sexe étant à peu près équivalents dans l'ensemble de l'enseignement professionnel (17), rien n'empêche de faire des établissements mixtes avec des sections plutôt unisexes.

L'exemple de la Loire-Atlantique montre que la réalité est beaucoup moins simple. Sur les 47 lycées professionnels de ce département, il en suffit de 9 pour réunir plus de la moitié des garçons, et de 14 pour rassembler 50 % des filles. Certains établissements présentent un profil extrême comme les LP Brossaud (459 garçons, 2 filles), Jean-Baptiste de la Salle* (18) (645 garçons, 2 filles), La Chauvinière (728 garçons, 19 filles) ou Michelet (654 garçons, 24 filles)... Même chose du côté féminin où les établissements privés se distinguent particulièrement (19) : LP Immaculée* (247 filles, aucun garçon), LP Graslin* (111 filles, 1 garçon), LP Donatien* (311 filles, 31 garçons), LP La Bottière (376 filles, 38 garçons) (20)... En fait il existe bien des lycées professionnels accueillant filles et garçons dans des proportions à peu près équivalentes, mais ce sont souvent des établissements implantés dans de petites unités urbaines. L'isolement géographique leur impose d'offrir une panoplie de sections féminines et de sections masculines. Ce n'est pas du tout le cas à Nantes qui compte 21 établissements professionnels dont 4 seulement sont mixtes. Dans cette ville 72,2 % des garçons inscrits en CAP ou en BEP sont scolarisés dans des établissements masculins et 75,7 % des filles dans des établissements féminins (21), soit des proportions nettement supérieures à celles observées d'une part dans l'ensemble du département, et d'autre part dans les lycées d'enseignement général ou technique (Tableau 3, en annexe). On retrouve donc

dans les lycées professionnels d'aujourd'hui la gémination pratiquée autrefois dans le primaire : dès que le degré d'urbanité s'accroît, la séparation des sexes en fonction des établissements reprend ses droits. L'urbanisation, qui a été à l'origine du développement de la mixité dans l'enseignement primaire au milieu des années 1960 (Prost, 1992), ne lui a pas été favorable dans l'enseignement professionnel.

Les élèves admis en CAP et en BEP quittent donc l'univers mixte des collèges pour rejoindre des établissements doublement marqués : les sections et les cours de récréation y sont plus souvent qu'à leur tour unisexes. Est-ce parce qu'ils s'éloignent de la sphère scolaire pour mettre un pied dans le monde professionnel qu'on les sépare ainsi en fonction du sexe ?

On sait que la mixité induit tout un ensemble de comportements nouveaux en atténuant les effets propres à chaque sexe : force civilisatrice ou répressive selon les points de vue, elle exerce une pression dans le sens de la non-différenciation (Mosconi, 1989). À l'évidence une grande majorité des élèves de lycée professionnel échappent à cette pression : voilà qui ne peut que renforcer la distance entre les identités féminines et masculines déjà forte dans leur milieu d'origine (Schwartz, 1990). À métiers d'hommes, espaces d'hommes ; à métiers de femmes, espaces de femmes. Ceci dès l'apprentissage et ceci fait partie de l'apprentissage : on dépasse ici largement la stricte transmission des savoirs professionnels.

Il serait bien évidemment vain d'accabler l'enseignement professionnel. S'il n'y a pas de filles en maçonnerie c'est aussi parce que les filles ne demandent pas à s'y inscrire. L'inégale répartition des filles et des garçons dans les lycées professionnels est le produit d'un double mécanisme : en amont les stéréotypes qui conduisent les filles et les garçons à anticiper leur « destin de sexe », et en aval la production profondément marquée par la division sexuelle du travail. Les lycées professionnels n'ont donc pas de rôle actif dans l'alimentation différentielle du marché du travail, mais ils la renforcent en consacrant la division sexuelle des sections et des espaces scolaires. Par son absence d'initiatives en matière de mixité, l'enseignement professionnel se fait la « caisse de résonance » des définitions sociales du féminin et du masculin en vigueur dans les familles et les entreprises. Il se distingue en cela de l'enseignement

général qui tend à valoriser les scolarités féminines (Baudelot, Estabiet, 1992).

La mise en place des 4^e technologiques et des baccalauréats professionnels peut offrir l'occasion d'une nouvelle définition scolaire du sexe des apprentissages. Les premiers résultats ne sont

guère favorables, mais en ce domaine, il faut du temps pour établir un jugement significatif.

Gilles MOREAU

Université de Nantes
Laboratoire d'études et de recherches
sur la classe ouvrière (LERSCO)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992). — **Allez les filles !**, Paris : Seuil.
- BOLTANSKI L. (1970). — **Prime éducation et morale de classe**, Paris : Mouton.
- CHARLOT B., FIGEAT M. (1985). — **Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984**, Paris : Minerve.
- DURU-BELLAT M. (1990). — **L'école des filles**, Paris : L'Harmattan.
- FRITCH P., JOSEPH I. (1977). — **Disciplines à domicile, Recherche, N° 28**.
- MARUANI M., NICOLE C. (1990). — **Au labour des dames**, Paris : Syros.
- MAYEUR F. (1981). — **L'enseignement et l'éducation en France de la Révolution à l'École républicaine**, Labat Editeur.
- MOREAU G. (1991). — **Filles et garçons de LEP ; les identités féminines et masculines dans les apprentissages professionnels et sociaux**, Thèse de sociologie, Université de Nantes.
- MOSCONI N. (1989). — **La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?**, Paris : PUF.
- SCHWARTZ O. (1990). — **Le monde privé des ouvriers**, Paris : PUF.
- PROST A. (1981). — **L'enseignement et l'éducation en France : l'école et la famille dans une société en mutation**, Labat Editeur.
- PROST A. (1992). — **Éducation, société et politiques**, Seuil.

NOTES

- (1) En 1987, la proportion de garçons était respectivement de 98,7 % et 98,4 % en CAP et BEP d'électricité, et de 97 % et 96 % en CAP et en BEP d'électronique (France métropolitaine).
- (2) Sources : Jean-Pierre BRIAND, Jean-Michel CHAPOULIE, François HUGUET, Jean-Noël LUC, Antoine PROST, **L'enseignement primaire et ses extensions, annuaire statistique XIX-XX^e siècle**, INRP, Economica, 1987.
- (3) C'est le cas à Nantes de l'école GUEPIN qui accueille à sa création, en 1869, 32 apprenties. Transformée en école pratique de commerce et d'industrie, et installée dans de nouveaux locaux en 1896, l'école GUEPIN est devenue le lycée VIAL, un lycée aujourd'hui encore largement dominé par l'enseignement professionnel et technique féminin.
- (4) La nomenclature de référence est celle de 1988.
- (5) CET : collège d'enseignement technique.
- (6) À indice égal (100 en 1960) les garçons ont progressé de 25 points et les filles de 28.
- (7) Pour rendre la comparaison possible, la nomenclature de 1960 a été reconstruite et recalculée en fonction de la nouvelle nomenclature.
- (8) Par spécialité féminine (ou masculine), il faut entendre des spécialités où la proportion de garçons (ou de filles) est au plus égale à 30 %. Dans l'immense majorité des cas, elle est de loin inférieure à ce seuil.
- (9) Les CAP ont été créés en 1911 et les BEP en 1963.
- (10) Seuls subsistent quelques exceptions comme les conducteurs d'appareil ou les régleurs.
- (11) Le développement des BEP ayant été relativement lent, il n'est pas possible de prendre une année antérieure comme année de référence : de nombreux secteurs d'activité n'ayant pas de section BEP avant cette date.
- (12) Par section mixte, il faut entendre des sections qui comprennent entre 30 et 60 % de garçons (ou de filles).
- (13) 57,6 % de filles en 1970, 52 % en 1987. À indice égal (100 en 1970) les garçons ont progressé de 228 points et les filles de 162.
- (14) 13,1 % de filles en 1975, 14,5 % en 1987.
- (15) Année de référence : 1987.
- (16) Tous les groupes de formation ont été pris en compte à l'exception de ceux qui n'ont pas de niveau BEP et pour lesquels l'hypothèse n'avait pas de sens : pêche et navigation, boulangerie et pâtisserie, abattage et travail des viandes, conducteurs d'engins terrestres, dessinateurs industriels, arts et arts appliqués et soins personnels. Pour tous les autres groupes de formation (secteurs d'activité), la mesure est faite en comparant la proportion de filles et la proportion de BEP en 1970 à celles de 1987. L'hypothèse selon laquelle l'élévation du niveau de formation accroît le degré de mixité est vérifiée lorsqu'à un

accroissement de la proportion de BEP pour un groupe de formation donné, correspond un rapprochement de la proportion de filles vers la barre des 50 %.

(17) En 1988 on dénombrait 373 566 garçons et 337 541 filles dans l'enseignement professionnel (CAP et BEP), soit 47,5 % de filles.

(18) Les établissements privés sont indiqués par le signe *.

(19) Un constat qui n'est pas sans lien avec le poids historique de l'enseignement religieux dans l'encadrement et le développement des scolarités féminines.

(20) Année de référence 1988.

(21) Par établissement masculin (ou féminin) on entend un établissement où la proportion de garçons (ou de filles) est de 70 % ou plus. Dans la majorité des cas, cette proportion atteint 90 % ou plus.

ANNEXES

Tableau 1 : proportion de filles dans les groupes de formation de CAP en 1960, 1970, 1979 et 1987 (France métropolitaine)

	1960	1970	1979	1987
01 agriculture, forestage, élevage	2,6 %	1,4 %	6,9 %	20,6 %
02 pêche, marine marchande et navigation	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
03 mines et carrières, travail des pierres	0,0 %	0,0 %	0,2 %	3,6 %
04 génie civil, travaux publics, topographie	0,0 %	2,3 %	0,0 %	0,0 %
05 construction en bâtiment	0,0 %	0,0 %	0,2 %	0,5 %
06 couverture, plomberie, chauffage	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,4 %
07 peinture en bâtiment, peint. industrielle	0,2 %	1,5 %	3,4 %	7,1 %
08 production et transformation des métaux	0,0 %	0,0 %	0,3 %	0,5 %
09 forge et construction métallique	0,0 %	0,1 %	0,3 %	0,6 %
10 mécanique générale et de production	0,1 %	0,3 %	0,9 %	1,6 %
11 électricité, électromécanique	3,9 %	0,5 %	0,8 %	0,3 %
12 électronique	0,0 %	20,9 %	6,3 %	3,0 %
13 verre et céramique	19,8 %	9,7 %	39,8 %	54,4 %
14 photographie, industries graphiques	6,8 %	6,7 %	31,8 %	40,8 %
15 papier et carton	44,1 %	20,9 %	47,9 %	50,3 %
16 chimie, physique, biochimie	13,5 %	42,7 %	76,2 %	61,9 %
17 boulangerie, pâtisserie	0,0 %	0,3 %	3,0 %	6,6 %
18 abattage, travail de la viande	0,1 %	0,0 %	0,0 %	2,5 %
19 cuisinier	55,8 %	36,4 %	16,8 %	21,7 %
20 textile, peignage, filature	87,2 %	93,0 %	93,7 %	93,1 %
21 habillement, travail des étoffes	98,5 %	97,6 %	97,6 %	96,8 %
22 travail des cuirs et peaux	30,6 %	38,6 %	52,2 %	60,6 %
23 travail du bois	0,2 %	0,0 %	0,5 %	2,4 %
24 conducteurs d'engins terrestres	0,0 %	0,0 %	3,3 %	6,3 %
25 autres formations secondaires	0,0 %	0,0 %	0,6 %	1,0 %
26 dessinateur du bâtiment et des T.P.	3,5 %	9,4 %	13,1 %	16,4 %
27 dessinateurs industriels	17,0 %	9,2 %	8,9 %	10,5 %
29 techniques administratives ou juridiques	90,5 %	74,7 %	75,6 %	87,4 %
30 secrétariat, dactylographie, sténographie	98,0 %	97,7 %	99,0 %	89,6 %
31 techniques financières ou comptables	64,9 %	65,4 %	72,1 %	71,5 %
33 commerce et distribution	88,9 %	89,5 %	90,6 %	81,8 %
36 arts et arts appliqués	31,3 %	33,0 %	48,4 %	43,5 %
38 soins personnels	60,4 %	80,4 %	92,9 %	90,8 %
39 services l'hôtellerie et collectivités	97,1 %	94,4 %	94,2 %	92,7 %

Tableau 2 : proportion des filles dans les groupes de formation de BEP
en 1975, 1979, 1983 et 1987 (France métropolitaine)

	1975	1979	1983	1987
01 agriculture, forestage, élevage	10,3 %	23,9 %	26 %	20,1 %
03 mines et carrières, travail des pierres	0,0 %	3,6 %	3,0 %	7,9 %
04 génie civil, travaux publics, topographie	5,2 %	11,2 %	14,2 %	26,5 %
05 construction en bâtiment	2,2 %	3,1 %	6,9 %	4,7 %
06 couverture, plomberie, chauffage	3,1 %	0,5 %	0,4 %	0,6 %
07 peinture en bâtiment, peint. industrielle	5,1 %	10,3 %	16,9 %	18,0 %
08 production et transformation des métaux	1,0 %	2,4 %	3,1 %	1,6 %
09 forge et construction métallique	0,1 %	0,4 %	0,8 %	0,9 %
10 mécanique générale et de production	0,9 %	1,7 %	2,4 %	2,0 %
11 électricité, électromécanique	0,9 %	1,0 %	1,9 %	1,6 %
12 électronique	3,6 %	3,3 %	4,4 %	4,0 %
13 verre et céramique	44,5 %	50,7 %	61,7 %	48,7 %
14 photographie, industries graphiques	24,6 %	41,1 %	49,2 %	42,2 %
15 papier et carton	5,5 %	18,5 %	20,0 %	16,3 %
16 chimie, physique, biochimie	1,3 %	3,7 %	11,8 %	8,8 %
19 cuisinier	7,1 %	8,2 %	14,4 %	15,1 %
20 textile, peignage, filature	22,4 %	34,6 %	26,4 %	49,5 %
21 habillement, travail des étoffes	97,7 %	98,5 %	98,6 %	97,7 %
22 travail des cuirs et peaux	31,2 %	63,9 %	62,5 %	71,1 %
23 travail du bois	0,4 %	1,5 %	4,9 %	4,1 %
26 dessinateur du bâtiment et des T.P.	17,6 %	20,6 %	24,9 %	21,5 %
27 dessinateurs industriels		0,0 %	1,9 %	4,0 %
29 techniques administratives ou juridiques	73,2 %	76,1 %	78,4 %	74,6 %
30 secrétariat, dactylographie, sténographie	99,2 %	99,3 %	99,0 %	93,3 %
31 techniques financières ou comptables	62,4 %	63,4 %	64,6 %	63,1 %
33 commerce et distribution	58,2 %	65,9 %	69,6 %	66,1 %
37 santé, paramédical et services sociaux	97,6 %	97,9 %	97,5 %	97,1 %
39 services l'hôtellerie et collectivités	30,7 %	34,9 %	38,9 %	38,6 %

Tableau 3 : répartition des filles et des garçons dans les lycées professionnels (LP)
et lycées généraux et techniques (Lycée) de Loire-Atlantique en 1988

	Loire-Atlantique		dont Ville de Nantes	
	LP	Lycée	LP	Lycée
proportion de garçons inscrits dans des établissements masculins	54,4%	23,1 %	74,2 %	32,7 %
proportion de filles incrites dans des établissements féminins	56,2%	20,4 %	75,7 %	27,3 %
proportion de garçons inscrits dans des établissements mixtes	36,0%	71,6 %	11,7 %	60,9 %
proportion de filles inscrites dans des établissements mixtes	39,0%	77,0 %	21,8 %	68,1 %

Note de lecture : sur 100 garçons inscrits dans les lycées professionnels (LP) de Loire-Atlantique, 54,4 % le sont dans des établissements masculins.

Réussite scolaire en mathématiques et physique, en passage en 1^{re} S : Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ?

Étude différentielle suivant le sexe des élèves

Cendrine Marro

Le présent article examine, chez des élèves de Seconde, les relations se manifestant entre diverses évaluations de la réussite scolaire en mathématiques et physique (auto-évaluations des élèves et évaluations effectuées par leurs enseignants) et les perspectives d'orientation en Première scientifique (projet des élèves et avis des enseignants).

De cet examen, il ressort entre autres, que c'est parmi les élèves se jugeant moyens que des différences significatives apparaissent entre garçons et filles quant au projet de passer ou non en 1^{re} S, et ce, dans le sens habituellement observé. Une tendance similaire se manifeste chez les enseignants, qui préconisent plus souvent le passage en 1^{re} S pour les garçons qu'ils jugent moyens dans leur discipline, que pour les filles auxquelles ils attribuent ce même niveau de réussite.

La perspective longitudinale adoptée permet en outre de mettre en relief l'impact significatif de la demande spontanée de l'élève quant à son admission ultérieure effective en 1^{re} S.

Les nombreuses études comparant l'efficiencia des deux sexes en sciences (la discipline la plus fréquemment considérée étant les mathématiques) abondent globalement dans le même sens. Que ce soit au regard des résultats scolaires (notes et appréciations des enseignants), des épreuves standardisées de connaissances ou d'aptitudes les filles tendent à témoigner, en moyenne, d'un moindre niveau de réussite que les garçons (Comber et Keeves, 1973 ; Kelly, 1978 ; Hyde, 1981 ; Armstrong, 1985 ; Aubret, 1986 ; Friedman, 1989 ; M.E.N., 1989 ; Travers et

Wesbury, 1989 ; Baudelot et Establet, 1991 et 1992).

Ceci étant, les écarts inter-sexes relevés sont toujours modestes. De plus, ils ne s'observent pas tout au long de la scolarité mais plutôt à partir de la classe de Troisième, et vont en diminuant avec la récurrence des publications (Rosenthal et Rubin, 1982 ; Feingold, 1988 ; Bonora et Huteau, 1991 ; Marro, 1992).

Est-ce à dire que ces écarts, aussi faibles soient-ils, ne jouent aucun rôle dans la sous-

représentation des filles dans les filières scientifiques ? Pas nécessairement, mais dans l'état actuel des recherches, il nous paraît toujours bien délicat de répondre précisément à cette question. En fait, on peut même s'interroger sur la pertinence d'une telle question compte tenu, entre autres, de la non uniformité de cette sous-représentation suivant les filières considérées, mais aussi de la non uniformité des écarts inter-sexes suivant le contenu des épreuves utilisées.

Par ailleurs, sans pour autant ignorer l'intérêt que présente la prise en compte d'évaluations objectives (tests d'aptitudes, tests de connaissances...) on peut regretter que les auto-évaluations des élèves ainsi que les évaluations de leurs enseignants, soient somme toute rarement considérées conjointement.

En effet, s'il est vrai qu'il n'est guère aisé de déterminer ce que reflètent des « compétences réelles » des élèves, ces évaluations empreintes de subjectivité, ainsi qu'en témoignent les études docimologiques (Pieron, 1963 ; Noizet et Caverni, 1978), il n'en demeure pas moins que ce sont ces dernières qu'élèves, parents et membres du conseil de classe consultent pour étayer leurs propositions puis décisions d'orientation.

Or, certains travaux expérimentaux montrent que le sexe des élèves peut constituer un biais évaluatif au niveau des enseignants, qui au regard des disciplines scientifiques, irait plutôt à l'encontre des filles. Par exemple, Spear (1989) observe que les mêmes devoirs de chimie (6 au total, 306 correcteurs dont 1/3 de femmes), présentés comme des productions d'enfants de 12 ans de niveau moyen, obtenaient, en moyenne, de meilleures notes lorsqu'ils étaient censés avoir été rédigés par des garçons plutôt que par des filles. Cette « sur-évaluation » des devoirs censés émaner de garçons concernait notamment l'évaluation de la précision scientifique, de la bonne compréhension des principes ainsi que de l'aptitude pour la science.

Une autre étude portant sur des devoirs de physique de niveau 4^e (16 copies sexuées, 71 correcteurs ; Desplats, 1989) relève les tendances suivantes en ce qui concerne, d'une part la note de rigueur et de précision, et d'autre part, la note globale caractérisant la valeur du devoir : dévalorisation des copies les plus faibles censées émaner de garçons (une plus grande indulgence se manifestant lorsque la copie est présentée avec un

nom de fille), ainsi que des copies les plus fortes censées émaner de filles (ces mêmes copies présentées avec un nom de garçon apparaissant survalorisées).

Il est possible qu'un tel biais, reflétant des effets d'attente différentielle quant aux potentialités des garçons et filles en sciences, se manifeste également au niveau des élèves quant à l'évaluation de leur réussite dans ces disciplines, notamment dans un contexte de choix d'orientation. Plusieurs études montrent en effet que les disciplines, formations et professions scientifiques demeurent préférentiellement associées au sexe masculin et ce, chez les deux sexes (Ormerod, 1981 ; Weinreich-Haste, 1981 ; White, Kruczek et Brown, 1989). La persistance de l'idée que les filles sont moins douées pour les sciences que les garçons n'est sans doute pas étrangère à ces associations, entraînant dans son sillage celle suivant laquelle une fille doit se montrer « brillante » dans les disciplines correspondantes pour accéder à ce type de formation ou profession.

Dans ce contexte, une manifestation possible d'un tel biais lié au sexe des élèves pourrait être que les filles tendent à sous-estimer plus fréquemment que les garçons leur réussite en sciences comparativement au niveau que leur attribuent leurs enseignants, ou encore à être plus exigeantes que les garçons quant à cette réussite en vue d'un passage en section scientifique. Elles n'envisageraient alors cette orientation, réputée difficile et sélective, que lorsqu'elles se considèrent au moins bonnes en sciences. Les garçons quant à eux formuleraient plus spontanément ce type de projet, et ce, de manière plus indépendante du niveau de réussite qu'ils s'attribuent, tant pour eux, cette orientation irait de soi, leur probabilité de présence dans ce type de section étant plus importante que pour les filles (1).

Qu'en est-il exactement ? Le présent article vise à apporter des éléments de réponse à cette question, en se fixant comme objectifs d'évaluer dans quelle mesure :

— 1°/comparativement à ce que l'on observe pour les garçons, suivant l'avis des enseignants de sciences, davantage de filles pourraient envisager un passage en section scientifique ?

— 2°//l'association entre le niveau de réussite que l'on s'attribue en sciences et le projet de réa-

liser ou non une orientation scientifique, est similaire chez les deux sexes ?

— 3°/pour un même niveau de réussite attribué, les enseignants de sciences octroient la possibilité d'un passage en section scientifique à une même proportion de garçons et de filles ?

SUJETS

Afin de recueillir des données sur des élèves qui, sans être engagés dans un cursus particulier (scientifique, littéraire, économique etc...) soient suffisamment impliqués dans la nécessité d'exprimer à court terme un choix d'orientation de ce type, notre échantillon est constitué de 1694 adolescents scolarisés en classe de Seconde de Détermination IES (2), l'année scolaire 1987/88, dans différents lycées publics de la métropole (3).

À partir du croisement des variables sexe et Première envisagée (scientifique, notée S/non scientifique, notée NS), quatre groupes d'élèves ont été distingués :

— les garçons projetant une 1^{re} S (GPS), N : 476 ;

— les garçons ne projetant pas une 1^{re} S (GPNS), N : 192 ;

— les filles projetant une 1^{re} S (FPS), N : 493 ;

— les filles ne projetant pas une 1^{re} S (FPNS), N : 533.

Ainsi qu'il est classique de l'observer, on remarquera que dans notre échantillon, le projet de passage en section scientifique est plus fréquent pour les garçons que pour les filles. Ainsi, à peine la moitié de ces dernières formule un tel projet (soit 48,05 %) contre près des trois quart des garçons (soit 71,26 %).

MÉTHODE

Le recueil des données a été effectué à l'aide de questionnaires, un destiné aux lycéens, que ceux-ci ont rempli dans le cadre scolaire au début du second trimestre, un autre destiné à leurs enseignants de mathématiques et physique respectivement, complété à la même période de l'année scolaire.

Dans leur questionnaire, les élèves devaient indiquer, outre s'ils envisageaient de suivre ou

non l'année suivante une 1^{re} S, quel niveau de réussite ils s'attribuaient actuellement en mathématiques, d'une part, en physique, d'autre part. Conformément aux bulletins trimestriels que reçoivent les élèves, cinq niveaux de réussite étaient proposés : très bon, bon, moyen, médiocre, mauvais.

Le questionnaire des enseignants comportait le même type de questions. Ceux-ci devaient alors indiquer le niveau de réussite de chacun de leurs élèves dans leur discipline respective (en cinq échelons comme pour les élèves) ainsi que la section de 1^{re} S qui selon eux, conviendrait le mieux à chacun (les réponses ayant ensuite été dichotomisées en 1^{re} S/non 1^{re} S).

Pour l'ensemble des données recueillies les quatre groupes d'élèves ont été comparés deux à deux en tenant constant le sexe puis le projet formulé. Ces comparaisons ont pour but d'examiner d'une part, si le projet de passage ou non en 1^{re} S, est aussi fortement associé aux mêmes variables pour les deux sexes, et d'autre part, dans quelle mesure, les garçons et filles visant la même orientation sont semblables et/ou différents.

Les variables examinées étant essentiellement nominales nous avons principalement utilisé comme indice de la force d'association le *coefficient carré moyen de contingence* : $C = \sqrt{\chi^2/\chi^2+N}$ (4) (les associations retenues sont significatives à $p : .001$).

RÉSULTATS

L'avis des enseignants quant aux possibilités de passage en 1^{re} S.

Les enseignants de mathématiques ont estimé que 53 % des garçons (N : 632) et 36 % des filles (N : 917) pour lesquels ils ont pu donner un avis, pouvaient envisager une 1^{re} S. Pour les enseignants de physique, ces chiffres respectifs sont de 66 % (N : 597) et 46 % (N : 873) (5).

En rappelant que 71 % des garçons et 48 % des filles projettent une 1^{re} S, ces enseignants, et particulièrement ceux de mathématiques, apparaissent attribuer la possibilité d'un tel passage à moins d'élèves qu'il n'y en a qui le souhaitent, chez les filles comme chez les garçons ; ce qui souligne la sélectivité de cette orientation, mais

surtout va à l'encontre de l'idée suivant laquelle les enseignants verraient davantage de filles passer en 1^{re} S qu'il n'y en a qui expriment un tel souhait.

Le clivage inter-sexes observé au niveau des vœux des élèves se retrouve ici : ces enseignants envisagent une 1^{re} S pour plus d'élèves parmi les garçons que parmi les filles. La force des associations entre sexe des élèves et type de 1^{re} préconisée par les enseignants de maths (C : .17) puis de physique (C : .20) est un peu moins importante que celle observée chez les élèves (C : .22). Ainsi, à l'heure actuelle, l'orientation en 1^{re} S demeure assez caractéristique de la gent masculine, tant au niveau des projets des élèves que suivant l'avis des enseignants.

En considérant conjointement l'avis des enseignants et les projets des élèves, on observe que pour les enseignants de maths, 70 % des GPS (N : 456) et 62 % des FPS (N : 463) peuvent passer en 1^{re} S, mais 10 % des GPNS (N : 176) et 9 % des FPNS (N : 454) le pourraient également.

Côté enseignants de physique, il en va de même pour 83 % des GPS (N : 446), 74 % des FPS (N : 450), 17 % des GPNS (N : 151) et 15 % des FPNS (N : 423).

En d'autres termes, ces enseignants voient davantage d'élèves passer en 1^{re} S parmi ceux exprimant effectivement un tel souhait que parmi ceux n'envisageant pas cette orientation. La force de ces associations entre « projet d'élèves » et « avis des enseignants » est, à sexe tenu constant, équivalent pour les garçons et les filles, que l'on considère l'avis des enseignants de maths (C : .48) ou l'avis des enseignants de physique (C : .51). Soulignons que bien que la différence ne soit pas statistiquement significative, en tenant constant le projet des élèves (non communiqué aux enseignants), on retrouve ici les résultats précédents concernant les variations suivant le sexe : pour les PS, comme pour les PNS, les enseignants voient toujours davantage de garçons passer en 1^{re} S que de filles.

La réussite scolaire actuelle en mathématiques et physique du point de vue des élèves et des enseignants.

Bien qu'elles ne soient pas négligeables, les corrélations (Bravais-Pearson) entre auto-évaluations des enseignants de ces disciplines respec-

tives ne sont pas aussi importantes qu'on pourrait le penser. Les valeurs obtenues varient de .63 à .70 (cf tableau 1).

Tableau 1 : Corrélations (Bravais-Pearson) entre auto-évaluations des élèves (différenciés suivant le sexe et le projet) quant au niveau de réussite en maths physique et évaluations correspondantes des enseignants de ces disciplines respectives.

	Enseignants	
	Maths	Physique
r Bp		
GPS	.70	.64
GPNS	.65	.65
FPS	.67	.63
FPNS	.68	.63

Ces auto-évaluations ne sont donc pas le simple reflet des évaluations des enseignants, quel que soit le groupe d'élèves considéré ; ce qui à notre sens, justifie que l'on s'y intéresse (6).

Ceci étant, que ce soit par le biais de leurs auto-évaluations en maths ou physique, ou par celui des évaluations de leurs enseignants dans ces disciplines respectives, les PS se distinguent des PNS, chez les filles comme chez les garçons, en s'attribuant ou se voyant attribuer plus fréquemment que ces derniers, un niveau de réussite au moins moyen, mais surtout bon, voire très bon (cf tableau 2, page ci-après).

Ces associations entre « type de 1^{re} envisagée par les élèves » et, d'une part, « auto-évaluations », d'autre part, « évaluations des enseignants » sont de force équivalente pour les deux sexes (l'indice C variant de .45 à .50 ; cf tableau 2, page ci-après).

Toutefois, si l'on s'intéresse au projet formulé par les élèves suivant leur auto-évaluation en maths, puis en physique, des divergences inter-sexes apparaissent.

Ainsi, on remarque que dès qu'ils s'attribuent un niveau de réussite moyen, les garçons envisagent massivement (pour plus de 70 %) un passage en 1^{re} S. Or, si pour les filles, les élèves

Tableau 2 : Auto-évaluations des élèves différenciés suivant le sexe et le type de 1^{re} envisagée, et évaluations des enseignants de mathématiques et physique quant à la réussite scolaire actuelle de ces élèves dans leur discipline.

Niveaux de réussite					
% par lignes	Mauv.	Médio.	Moyen	Bon	T. bon
Auto-évaluations en mathématiques					
GPS	3	10	43	37	8
GPNS	29	34	29	7	1
Total G	10	17	39	29	6
C : .48					
FPS	3	13	46	34	4
FPNS	32	34	30	4	0
Total F	18	24	38	18	2
C : .49					
Auto-évaluations en physique					
GPS	1	8	37	42	12
GPNS	22	30	38	9	1
Total G	7	14	38	33	9
C : .49					
FPS	3	12	49	33	4
FPNS	23	35	36	6	0
Total F	13	24	42	19	2
C : .45					
Évaluations des enseignants de mathématiques					
GPS	4	14	33	32	17
GPNS	29	37	25	8	1
Total G	11	20	31	26	12
C : .46					
Évaluations des enseignants de physique					
GPS	2	11	31	37	20
GPNS	18	42	29	11	0
Total G	6	19	30	30	15
C : .47					
FPS	2	15	34	35	14
FPNS	21	43	26	9	1
Total F	12	29	30	22	7
C : .47					

s'attribuant ce même niveau de réussite envisagent bien majoritairement également une 1^{re} S, cette majorité est moins prononcée (n'atteint pas les 60 % ; cf tableau 3).

Tableau 3 : Projets formulés par les garçons et filles suivant l'auto-évaluation de leur réussite en maths et physique.

Auto-évaluations du niveau de réussite						
% par colonnes	Mauv.	Médio.	Moyen	Bon	T. bon	Total
En Maths						
GPS	18	41	78	93	97	71
GPNS	82	59	22	7	3	29
Effectifs	N : 67	N : 111	N : 259	N : 192	N : 38	N : 667
FPS	8	27	59	89	95	48
FPNS	92	73	41	11	5	52
Effectifs	N : 185	N : 245	N : 389	N : 186	N : 19	N : 1024
En Physique						
GPS	7	39	71	92	97	71
GPNS	93	61	29	8	3	29
Effectifs	N : 45	N : 93	N : 250	N : 219	N : 59	N : 666
FPS	10	23	56	84	91	48
FPNS	90	77	44	16	9	52
Effectifs	N : 138	N : 243	N : 428	N : 192	N : 22	N : 1023

À noter que la force de cette association entre sexe et projet, à auto-évaluation tenue constante, est moins importante chez les élèves se considérant moyens en physique (C : .15) que chez ceux se considérant moyens en maths (C : .20).

Du point de vue des avis des enseignants, relatifs à la fois aux possibilités de passage en 1^{re} S suivant le sexe des élèves, et au niveau de réussite scolaire, retrouve-t-on les associations observées chez les élèves ? Pas exactement, du moins en termes de force puisque l'indice C prend des valeurs plus importantes (.61 et .62 ; cf tableau 4). En fait, les élèves, garçons comme filles que les enseignants voient en 1^{re} S sont majoritairement (soit autour de 70 %) des élèves qu'ils considèrent au moins bons dans leur discipline respective.

En rappelant que généralement moins de 50 % des élèves (garçons et surtout filles) visent

Tableau 4 : Niveaux de réussite attribués par les enseignants de maths et de physique, dans leur discipline respective, aux garçons et filles qu'ils considèrent pouvoir passer ou non en 1^{re} S.

Enseignants de mathématiques						
Niveaux de réussite attribués						
% par lignes	Mauv.	Médio.	Moyen	Bon	T.bon	Tot.
1 ^{re} préconisée à sexe constant						
GS	0	2	29	46	23	100
GNS	23	41	32	3	0	100
Total G	11	21	30	26	12	100
C : .61						
FS	0	1	31	48	20	100
FNS	23	45	30	2	0	100
Total F	15	29	30	18	7	100
C : .62						
Enseignants de physique						
GS	0	1	27	47	25	100
GNS	14	48	34	4	0	100
Total G	5	17	30	32	16	100
C : .61						
FS	0	2	32	48	18	100
FNS	18	49	29	4	0	100
Total F	10	29	30	24	8	100
C : .61						

une 1^{re} S s'estiment ou sont considérés par ces enseignants au moins bons en maths ou en physique (cf tableau 2), un petit décalage entre exigences des élèves et exigences des enseignants quant au niveau de réussite en maths ou physique permettant un passage en 1^{re} S, se manifeste ici.

Ceci étant, pour un même niveau scolaire attribué, les enseignants préconisent-ils un passage en 1^{re} S, pour un même pourcentage d'élèves chez les garçons et chez les filles ? Pas vraiment, et c'est une fois encore au niveau des élèves jugés moyens que l'on relève des divergences (cf tableau 5).

En effet, les enseignants de maths estiment que 50 % de ces élèves peuvent passer en 1^{re} S, chez les garçons, contre à peine 37 % chez les filles. Pour les enseignants de physique 61 % de ces élèves peuvent passer en 1^{re} S chez les garçons, contre 48 % chez les filles.

Tableau 5 : Avis formulés par les enseignants de maths et physique quant aux possibilités de passage en 1^{re} S des garçons et des filles suivant le niveau de réussite qu'ils leur attribuent dans leur discipline.

Enseignants de maths						
Niveaux de réussite attribués						
% par colonnes	Mauv.	Médio.	Moyen	Bon	T.bon	Tot.
1 ^{re} préconisée à sexe constant						
GS	0	6	50	94	100	53
GNS	100	94	50	6	0	47
Tot.	100	100	100	100	100	100
FS	1	1	37	93	100	36
FNS	99	99	63	7	0	64
Tot.	100	100	100	100	100	100
Enseignants de physique						
GS	0	5	61	96	100	66
GNS	100	95	39	4	0	34
Tot.	100	100	100	100	100	100
FS	0	4	48	92	100	46
FNS	100	96	52	8	0	54
Tot.	100	100	100	100	100	100

À noter que ces associations entre sexe et possibilités de passage en 1^{re} S pour les élèves jugés moyens sont plus faibles que celles relevées lorsqu'il s'agissait des auto-évaluations des élèves et s'avèrent non significatives au seuil que nous nous sommes fixé (enseignants de maths : C .13 (p .005) ; enseignants de physique : C .13 (p .01).

Néanmoins ce décalage entre garçons et filles qui se manifeste toujours dans le même sens, soit au détriment des filles, et s'observe pour les enseignants de maths comme de physique, suscite des questionnements. Notamment, on peut se demander si les enseignants utilisent les

mêmes critères vis-à-vis des garçons et des filles pour attribuer ce niveau de réussite « moyen », ou encore s'ils ne sont pas moins près à « prendre des risques » pour les filles que pour les garçons en vue d'un passage en 1^{re} S, cette attitude pouvant alors refléter la moindre confiance des enseignants dans les potentialités des filles en sciences évoquée par Duru (1990, p. 62) ?

EN CONCLUSION...

Un certain nombre de résultats exposés dans cet article nuancent voire vont à l'encontre des idées courantes exprimées face à la sous-représentation des filles en sciences, ou à leur moindre tendance à projeter la réalisation d'une telle orientation.

Ainsi, contrairement à ce qui se dit parfois, les enseignants des disciplines scientifiques ne préconisent pas un passage en 1^{re} S pour plus de filles qu'il n'y en a qui déclarent viser cette section. Ce serait même plutôt l'inverse qui s'observerait.

D'autre part, les filles visant une 1^{re} S ne sont pas majoritairement des filles s'estimant au moins bonnes en maths ou en physique, mais plutôt moyennes ; ce qui est vrai également pour les garçons.

Nonobstant, si globalement, garçons et filles tendent à témoigner d'un même niveau d'exigence quant à cette réussite, pour projeter un passage en 1^{re} S, il n'en demeure pas moins que le fait de se considérer d'un niveau moyen entraîne moins massivement chez les filles que chez les garçons l'expression d'un projet de passage dans cette section. Ce qui tend à relativiser cette similarité d'exigence des garçons et des filles. Il en va de même en ce qui concerne les avis et évaluations des enseignants.

Ces derniers résultats ne sont certes pas massifs ; ils tendent toutefois à indiquer que vis-à-vis de l'éventualité d'un passage en 1^{re} S, un certain biais lié au sexe se manifeste chez les élèves et à un moindre degré chez les enseignants de maths et physique, pour les élèves se considérant ou étant considérés d'un niveau moyen en maths ou physique.

Il serait intéressant que des études ultérieures s'attachent à préciser d'une part, ce que signifie

pour les garçons et les filles « être moyen en maths ou en physique » et, d'autre part, ce que recouvre cette qualification pour les enseignants suivant qu'elle s'applique aux garçons ou aux filles.

Ceci nous paraît d'autant plus important dans la mesure où on sait très bien que ces élèves de niveau moyen sont généralement les plus nombreux et que c'est pour eux qu'un certain flou se manifeste en terme d'orientation.

Par ailleurs, il convient de ne pas oublier que la tendance actuelle en matière d'orientation privilégie la prise en compte du projet des élèves, les directives officielles étant de s'efforcer de respecter les vœux des familles. Or, s'il est certain que tout élève demandant un passage en 1^{re} S ne l'obtiendra pas nécessairement, il est tout aussi certain que l'on proposera rarement ce type d'orientation à un élève demandant un passage dans une autre filière (ce qu'observent Duru-Bellat et coll., 1993), particulièrement si celui-ci s'avère moyen en sciences, et de plus, est de sexe féminin.

Quoi qu'il en soit, à notre sens, si l'on souhaite réellement que les filles soient plus nombreuses à faire des sciences, il faut dès la classe de Seconde les encourager davantage à demander une orientation scientifique, même si elles se considèrent ou sont considérées simplement moyennes dans les disciplines scientifiques.

L'importance de cette demande est, nous semble-t-il, illustrée par notre étude. En effet, la perspective longitudinale adoptée permet de préciser qu'à la rentrée 1988/89, près de 91 % des FPS et 92 % des GPS ayant accédé à la classe de 1^{re}, sont en 1^{re} S (7). Parmi les PNS, seule une minorité est également scolarisée dans cette section (et il se peut de plus qu'elle corresponde à des changements d'avis en cours d'année) ; minorité qui concerne un pourcentage d'élèves un peu plus important chez les garçons (soit 8 % des GPNS) que chez les filles (5 % des FPNS). Au final, en terme d'orientation effective, la répartition des deux sexes suivant le type de 1^{re} fréquentée rejoint celle observée au niveau des projets formulés un an plus tôt : 74 % des garçons suivent une 1^{re} S contre 51 % des filles.

Si on confronte à présent l'avis des enseignants formulé en 87/88 et l'orientation suivie en 88/89, on obtient des résultats quelque peu différents.

En effet, si les élèves pour lesquels ceux-ci préconisaient une 1^{re} S sont bien majoritairement en 1^{re} S un an plus tard (soit 94 % des garçons et 90 % des filles pour les enseignants de maths ; 93 % des garçons et 82 % des filles pour les enseignants de physique), un pourcentage non négligeable de ceux qu'ils ne voyaient pas en 1^{re} S, notamment chez les garçons, suivent pourtant cette orientation en 88/89. Il en va ainsi pour 25 % des filles et 41 % des garçons pour lesquels les enseignants de maths ne prévoyaient pas un passage en 1^{re} S. En référence aux avis des enseignants de physique, on observe les pourcentages respectifs suivants : 19 % et 29 %.

Ainsi, à travers ces résultats, il s'avère que le type de 1^{re} effectivement suivie, par les garçons comme par les filles, est plus souvent conforme au projet exprimé par ceux-ci en Seconde qu'à l'avis donné à la même période par les enseignants de maths ou physique.

Une prochaine publication, prenant appui sur une série d'analyses de régression multiple visant à préciser, pour chaque sexe, l'importance de différentes variables explicatrices potentielles dans la variation du projet exprimé, puis réalisé, nous permettra d'analyser plus précisément ce dernier résultat.

NOTES

- (1) On sait en effet que si la classe de 1^{re} S apparaît relativement mixte, il n'en demeure pas moins que c'est la section de première d'enseignement général dans laquelle se concentre une majorité d'élèves chez les garçons. Ainsi, pour l'année scolaire 87/88, si les filles constituent 45,68 % des élèves de 1^{re} S, sur l'ensemble des filles scolarisées en 1^{re} A, B ou S (soit N : 123 537), 39 % fréquentent une 1^{re} S contre 66 % de l'ensemble des garçons scolarisés dans ces trois types de filières (N : 87 133). D'autre part, une remarque faite par MOSCONI (1983), va dans le sens de notre supposition. En effet, au cours d'interviews d'élèves de 1^{re} D (maths et sciences de la nature), cet auteur relève entre autre, que « les filles décrivaient les garçons comme « optimistes », toujours prêts à espérer que malgré des résultats médiocres, ils parviennent à passer dans la classe supérieure. Comme si les filles, dont la probabilité de présence dans une section scientifique est nettement moindre que celle des garçons, se vivaient comme devant « faire leurs preuves » là où les garçons se considéraient comme présents « de droits ». » (p.48).
- (2) Seconde avec option Initiation Économique et Sociale, option généralement suivie par les élèves visant un baccalauréat général, et notamment un bac scientifique C « Mathématiques et sciences physiques », ou D « Mathématiques et sciences de la nature ». Ainsi, dans notre système scolaire, c'est à l'issue de cette classe que les élèves vont devoir opter pour un passage en 1^{re} Scientifique (1^{re} S), ou non scientifique (en choisissant par exemple, une 1^{re} littéraire (1^{re} A devenue 1^{re} L en 1993), ou économique (1^{re} B devenue 1^{re} ES en 1993)).
- (3) Les données de cette étude sont extraites d'une recherche longitudinale, effectuée par C. MARRO sous la direction de M. HUTEAU, dans le cadre d'une thèse de psychologie portant sur les déterminants de l'orientation vers les sections scientifiques, chez les deux sexes. Les élèves constituant l'échantillon ont été interrogés par le biais des conseillers d'orientation de leur établissement, et se répartissent entre 39 établissements publics de la métropole, se situant dans 18 académies différentes. Au total, 51 classes de Seconde IES ont participé à cette enquête.
- (4) Les tables de contingences à partir desquelles ce coefficient a été calculé sont de grandeur 2.X.2 ou 2.X.5. Dans

les deux cas, la valeur maximum que peut prendre ce coefficient est de .71.

- (5) Précisons qu'avis des enseignants de maths et avis des enseignants de physique quant aux possibilités de passage en 1^{re} S, sont un peu plus fortement associés par les élèves garçons (C : .56) que pour les élèves filles (C : .50).
- (6) Nous pouvons préciser que ces corrélations sont notamment plus fortes que celles observées entre les auto-évaluations des élèves pour les deux disciplines en question, comme l'indiquent les matrices d'inter-corrélations (bravais-pearson) ci-dessous se rapportant aux variables : auto-évaluations de la réussite en maths (AERM), de la réussite en physique (AERP), évaluations de la réussite en maths par les enseignants de maths (ERMM) et de la réussite en physique par les enseignants de physique (ERPP) :

1°/Pour l'ensemble des élèves différenciés suivant le sexe :

	Garçons	Fillles	AERM	AERP	ERMM	ERPP
AERM	1					
AERP	.60					
ERMM	.76					
ERPP	.59					
AERM			1			
AERP			.54	1		
ERMM			.78	.56	1	
ERPP			.57	.67	.69	1

**2°/pour les filles et les garçons :
A/projetant une 1^{re} S**

	GPS	FPS	AERM	AERP	ERMM	ERPP
AERM	1					
AERP	.51					
ERMM	.70					
ERPP	.46					
AERM			1			
AERP			.34	1		
ERMM			.67	.42	1	
ERPP			.40	.63	.57	1

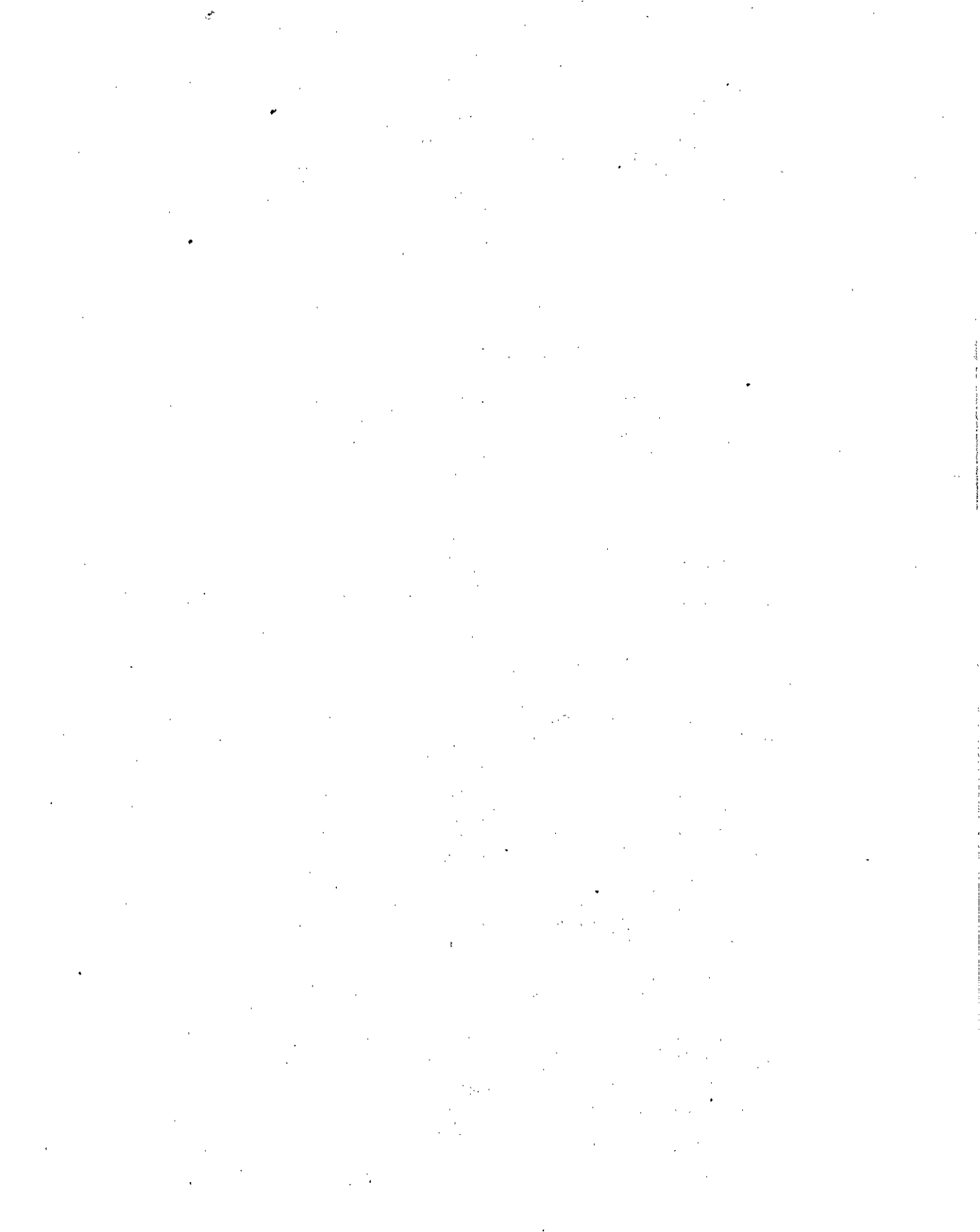
B/ne projetant pas une 1^{re} S

	FPS	AERM	AERP	ERMM	ERPP
GPS					
AERM		1	.38	.68	.37
AERP		.32	1	.35	.63
ERMM		.65	.27	1	.47
ERPP		.39	.65	.53	1

(7) Pour ce suivi, nous avons pu connaître la situation scolaire de 1355 élèves (les filles représentant 60,22 % de cet échantillon); ce qui représente une perte de 339 élèves (soit 20 %) par rapport à notre échantillon initial. Outre le fait que certains conseillers d'orientation n'ont pu effectuer le suivi demandé, cette perte, qui concerne un pourcentage similaire de garçons (soit 19,31 %) et de filles (soit 20,47 %) tient également en partie à ce que, afin d'éviter certains biais, nous avons exclu des analyses les classes pour lesquelles nous n'avions pu obtenir la situation scolaire de l'ensemble des élèves interrogés l'année précédente.

BIBLIOGRAPHIE

- ARMSTRONG J.M. (1985). — « A national assessment of participation and achievement of women in mathematics », in CHIPMAN and coll., **Women and mathematics: Balancing the Equation**, Hillsdale: Erlbaum, pp. 59-94.
- AUBRET F. (1986) — « Filles et garçons en 3^{ème} et après ? Les étapes d'une orientation sélective », **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 15, n°3, pp. 225-244.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (1991) — « Filles et garçons devant l'évaluation », **Éducation et formation**, n°27-28, pp. 49-66.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (1992) — **Allez les filles !** Paris, éditions du Seuil.
- BONORA D. et 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.
- COMBERT L.C. et KEEVES J.P. (1973) — **Science education in nineteen countries, an empirical study**, Stockholm, Almqvist et Wiksell.
- DESPLATS M. (1989) — **Les femmes et la physique**, Thèse de Doctorat en 3^{ème} cycle, nouveau régime, mention Sciences de l'Éducation, Strasbourg.
- DURU-BELLAT M. (1990) — **L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux?**, Paris, l'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.P., LABOPIN M.A. et PERRIER V. (1993) — « Les processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en Première », **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 22, n° 3, pp. 259-272.
- FEINGOLD A. (1988) — « Cognitive gender differences are disappearing », **American Psychologist**, vol. 43, pp. 95-103.
- FRIEDMAN L. (1989) — « Mathematics and the gender gap: a meta-analysis of recent studies on sexe differences in mathematical tasks », **Review of Educational Research**, vol. 59, n°2, pp. 185-213.
- HYDE J.S. (1981) — « How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using w2 and d », **American Psychologist**, vol. 36, pp. 892-901.
- KELLY A. (1978) — **Girls and Science: an international study of sex differences in school science achievement**, Stockholm, Almqvist et Wiksell.
- KELLY A. (Ed.). (1981) — **The missing half**, Manchester University Press.
- MARRO C. (1992) — **Garçons et filles face à la science. Similarités et divergences quant aux variables intervenant dans le choix d'une orientation scientifique chez les deux sexes**, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Paris V, Paris.
- Ministère de l'Éducation Nationale (M.E.N.) (1989) — **L'évaluation pédagogique en classe de Seconde**, Dossiers Éducation et Formations, M.E.N., DEP.
- MOSCONI N. (1983) — « Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalité des chances entre les sexes à l'école », **Revue Française de Pédagogie**, n°62, pp. 41-51.
- NOIZET G., CAVERNI J.P. (1978) — **Psychologie de l'évaluation scolaire**, Paris, PUF.
- ORMEROD M.B. (1981) — « Factors differentially affecting the science subject preferences, choice and attitudes of girls and boys » In KELLY A. (ed.). **The missing half**, Manchester University Press, pp. 100-112.
- PIERON H. (1963) — **Examen et docimologie**, Paris, PUF.
- ROSENTHAL R. et RUBIN D.B. (1982) — « Further meta-analytic procedures for assessing cognitive gender differences », **Journal of Educational Psychology**, vol. 74, pp. 708-712.
- SPEAR M.G. (1989) — « Sex bias in science teachers' ratings of work and pupil characteristics », **European Journal of Science Education**, vol. 6, n° 4, pp. 369-377.
- TRAVERS K.J. et WESTBURY I. (1989) — **The I.E.A. study of mathematics**, 2 vol., Oxford, Pergamon Press.
- WEINREICH-HASTE H. (1981) — « The image of science », in KELLY A. (ed.), **The missing half**, Manchester University Press, pp. 216-229.
- WHITE M.J., KRUCZEK T.A. et BROWN M.T. (1986) — « Occupational sex stereotypes among college students », **Journal of Vocational Behavior**, vol. 34, pp. 289-298.



Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons

Sylvie Coupey

Dans cet article, nous nous intéressons aux facteurs autres que biologiques qui peuvent déterminer les différences de performances physiques entre filles et garçons. Une enquête a été effectuée en milieu scolaire auprès de maîtres et d'élèves de C.P. L'étude a porté sur les variations de résultats d'élèves à des tests de qualités physiques en fonction des formes d'EPS dont ils ont bénéficiées. Les résultats montrent que les élèves forts en début d'année progressent davantage que les faibles (les écarts se creusent). Le temps de pratique, mais surtout la régularité de la pratique jouent positivement sur la réussite des élèves. Certaines conditions sont défavorables aux filles (les écarts entre filles et garçons sont creusés) : le fait d'être scolarisé dans une classe à majorité de garçons, ou dans une classe où le maître module ses exigences, en fonction du sexe des élèves.

Les comparaisons des résultats des filles et des garçons à des épreuves physiques concluent inlassablement à une meilleure réussite des garçons. À la quasi-totalité des tests de qualités physiques les garçons obtiennent des performances supérieures, les écarts s'accroissant avec l'âge.

Comme dans d'autres domaines, la réussite différentielle selon le sexe (ou la race) apparaît généralement comme l'expression d'un phénomène naturel et biologique.

Des discours récents attribuent encore à une prédisposition naturelle, voire génétique, la meilleure réussite des garçons en mathématiques.

Évoquer un manque d'aptitude ou d'intérêt pour expliquer le faible nombre de femmes polytechni-

ciennes, joueuses d'échecs, ou PDG relève aussi de thèses naturalistes.

S'agissant du corps, quoi de plus naturel ?

Les différences de sexe se lisent d'abord à travers l'apparence physique et dès lors qu'on aborde les différences de capacités physiques entre filles et garçons ou entre hommes et femmes, leur origine biologique est rarement remis en question.

Mais si le corps est indéniablement déterminé biologiquement, les sociologues invitent, avec les notions de techniques du corps (Mauss, 1935) ou d'usages sociaux du corps (Boltanski, 1971) ou encore d'habitus corporel (Bourdieu, 1977) à

interroger la dimension purement physique du corps au regard de la construction sociale dont elle fait l'objet.

Plus qu'une simple enveloppe matérielle ou un outil, le corps s'envisage alors comme le lieu d'intériorisation d'une forme de rapport au monde et aux systèmes de valeur.

Dans cette optique, on peut supposer que les rapports sociaux hiérarchiques et asymétriques qu'entretiennent les femmes et les hommes peuvent se lire dans le corps même, dans ses caractéristiques physiques et matérielles, lesquelles résultent aussi des habitudes en matière d'alimentation, de choix vestimentaires, des façons d'occuper l'espace ou de se mouvoir qui sont attachées aux normes de féminité et de masculinité.

L'hypothèse selon laquelle les différences de capacités physiques entre filles et garçons s'expliquent en partie par le contexte culturel et éducatif, notamment scolaire, dans lequel les uns et les autres grandissent est ici examinée.

Une revue des études qui se sont attachées à observer les pratiques éducatives familiales montre bien comment filles et garçons apprennent dans leur corps aussi à vivre leur genre (1), combien est différent le type de motricité dans lequel ils s'engagent (ou sont invités à s'engager).

Au contraire d'autres champs scolaires (filles et disciplines techniques ou mathématiques.), l'éducation corporelle à l'école et les pratiques d'EPS restent peu interrogées sous l'angle d'une observation organisée de ce que proposent les enseignants aux élèves des deux sexes.

Existe-t-il des formes de pratiques, des organisations, des choix d'activités qui conditionnent les écarts de performances physiques entre les filles et les garçons ?

Les enseignants attendent-ils la même chose de tous leurs élèves sur le plan physique ? À cette condition, peut-on parler d'effets d'attente qui contribueraient à entretenir un moindre développement physique des filles ?

L'ensemble de ces questions a été abordé dans une étude qui a consisté à évaluer dans une trentaine de classes de CP les conditions de pratiques de l'EPS (matériel, temps de pratique, activités, objectifs et attentes de l'enseignant) et leurs effets sur les résultats des élèves à des tests de qualités physiques (2).

L'angle adopté est celui des recherches processus-produit, c'est à dire que les résultats des élèves ont été mis en regard des conditions dans lesquels ils ont été produits (3). L'analyse a donc porté sur la réussite différentielle des élèves soumis à des situations différentes.

Avant d'exposer les résultats de l'enquête, nous verrons que certains travaux de physiologie du sport ou de psychologie encouragent à ne pas s'arrêter à la seule observation des différences. La démarche à suivre serait plutôt de tenter de comprendre les conditions d'apparition des différences. La construction sociale du corps, et les contextes éducatifs familiaux et scolaires dans lesquels elle prend place, apparaissent comme partie prenante de ces conditions.

REPLACER LES DIFFÉRENCES DANS LEUR CONTEXTE

De quelles différences parle-t-on ?

Les différences morphologiques et physiologiques qui existent entre filles et garçons ou hommes et femmes ont largement été étudiées et établies.

Les femmes adultes sont en moyenne plus petites et moins lourdes que les hommes. Le volume sanguin, le cœur et les poumons sont aussi plus importants chez les hommes et on note des différences morphologiques au niveau des ceintures scapulaires et pelviennes (Wells, 1986)

Les différences d'ordre morphologique se traduisent par des différences de performances physiques, et les études de l'évolution des performances selon l'âge et le sexe montrent qu'hormis les épreuves de souplesse, les garçons réalisent de meilleures performances aux tests d'aptitudes physiques. Les écarts s'accroissent à partir de six ou sept ans et se creusent très nettement après l'adolescence (Durand, 1988).

Deux points généralement soulevés par les auteurs ouvrent pourtant les voies d'une analyse qui dépasse le simple constat des différences.

Le premier est le fait que les résultats se réfèrent toujours à des différences de moyennes. Si, effectivement, les moyennes se hiérarchisent, les courbes de distribution ne sont pas complètement

distinctes. Ceci signifie par exemple pour la distribution des tailles qu'on trouve un grand nombre de femmes plus grandes qu'un grand nombre d'hommes. Le raisonnement s'applique aussi à la distribution des performances et les différences se situent essentiellement à la marge.

En outre, il faut souligner que les études des performances et de leur évolution selon le sexe, ne tiennent pas compte des autres caractéristiques des sujets. Par exemple, les écarts de performances à des tests de force sont particulièrement faibles si l'on compare les individus à poids et taille équivalents.

Le niveau d'activité, (degré d'entraînement sportif, activité physique régulière...) et le type d'activité qui déterminent amplement les performances n'entrent jamais dans les analyses.

D'une certaine manière, les résultats s'en trouvent biaisés. On s'aperçoit que les différences (morphologiques et de performance) entre femmes sportives et non sportives sont plus grandes qu'entre femmes et hommes sportifs. La spécialité sportive semble être une variable importante à prendre en considération. Les différences de taux de masse grasseuse sont par exemple plus importantes entre une cycliste et une lanceuse de poids qu'entre une femme et un homme joueurs de tennis.

Ces considérations renvoient à des questions déjà posées dans le champ de la psychologie sociale. Hurtig et Pichevin (1986) soulignent le risque d'utiliser le critère « sexe » comme variable unique et systématique, qui se passe trop souvent du contrôle de l'échantillonnage et de la situation.

S'agissant de l'étude des différences psychologiques selon le sexe, elles invitent à donner à la variable « sexe » le statut de variable dépendante plutôt qu'explicative. Il s'agit donc moins d'évoquer le sexe comme la cause de certains comportements, attitudes ou caractéristiques que de comprendre les mécanismes de construction du sexe (ici pris dans le sens de genre).

Lorsque certains travaux sur la force (Holloways, 1990) soulignent qu'il est très difficile de comparer les performances des hommes et des femmes dans la mesure où ils ne reçoivent jamais le même entraînement, on touche au même débat. Il importe de voir comment le simple fait de disposer de l'information sur le sexe suffit à organiser

des réponses et des comportements différents. Déterminer les répercussions que produisent ces conduites différenciées en terme de transformation sur le corps acquiert une pertinence même lorsqu'il s'agit de performances physiques.

On préférera alors tenter d'explicitier les conditions nécessaires à l'apparition des différences plutôt que de s'en tenir à leur seul constat.

Le corps fait l'objet d'une construction sociale

« Il est à peine besoin de rappeler » dit Bourdieu (1977) que « le corps, dans ce qu'il a de plus naturel en apparence, c'est à dire les dimensions de sa conformation visible (volume, poids, taille...) est un produit social, la distribution inégale entre les classes des propriétés corporelles s'accomplissant à travers différentes médiations telles que les conditions de travail (avec les déformations, maladies qui en sont corrélatives) et les habitudes en matière de consommation (vestimentaires, cosmétiques, sportives...) ».

Depuis Mauss, les sociologues s'accordent pour discerner dans les rapports au corps une forme de rapport au monde. Les analyses ont parfaitement montré qu'à travers les utilisations du corps se lisent aussi les enjeux de pouvoir ou les rapports hiérarchiques de classes sociales.

Dans les manières de tenir le corps, de le soigner, de le nourrir ou de l'entretenir, révélatrices des « dispositions les plus profondes de l'habitus » (Bourdieu, 1979), se manifestent les jeux de la distinction.

On reconnaît une manière bourgeoise ou populaire de traiter la nourriture ou l'acte de manger, ou une façon aristocratique et ouvrière d'utiliser le vêtement.

Les pratiques corporelles et notamment sportives qui tendent à se démocratiser et être investies par les classes populaires sont systématiquement délaissées par la classe bourgeoise, qui en adopte d'autres. Derrière ces choix, il est moins question d'une affaire de goût que de définir et imposer une façon légitime d'utiliser le corps (Bourdieu, 1979) d'autant plus légitime et reconnue qu'elle ne pourra être partagée par tous.

Lorsqu'on regarde l'histoire de l'EPS dont les contenus ont été dictés tantôt par les militaires, les médecins ou les sportifs, on comprend que cet

acharnement à exercer le contrôle sur la formation des corps ne s'explique qu'au regard des idéologies qu'il sert.

Tout au long de l'histoire des pédagogies corporelles, on repère l'influence politique ou religieuse exercée sur chaque recommandation concernant le corps. Vigarello (1978) relate par exemple comment « chez les hygiénistes du XIX^{ème} siècle s'attachant aux conditions de la classe laborieuse, les déformations du corps se donnent sommairement comme perturbation d'un ordre. Une prévention et une correction des malformations renforceraient des perspectives d'apaisement : prévenir les déformations, c'est prévenir l'anarchie ».

Et, si les adeptes du sport se sont élevés contre les attitudes guindées qu'exigeaient les méthodes hygiénistes, certaines critiques marxistes du mouvement sportif y ont vu d'autres formes de domination et de contrôle.

Dès lors que l'on s'intéresse aux groupes de sexe, les mêmes mécanismes émergent. Tout comme il existe une manière conforme à sa classe sociale de se tenir, de manger, de se toucher ou de garder ses distances, il y a des attitudes, des tenues ou des retenues à avoir ou à éviter selon que l'on naît fille ou garçon.

Ces dimensions cachées du quotidien qui tendent à définir le corps féminin et masculin légitime s'accompagnent pareillement de luttes et d'enjeux de pouvoir. Il n'est pas anodin que les luttes féministes se focalisent sur la libre disposition du corps ou encore que les pratiques sportives, signes de libération de carcans corporels aient été *si difficilement investies par les femmes tout au long du siècle*.

Ce sont la bonne tenue et la surveillance des gestes qui dominent l'histoire de l'éducation corporelle des filles et le souci de maintenir le corps des filles dans des attitudes rigides et contraignantes n'est pas sans rappeler la logique de maintien de l'ordre établi que montraient les hygiénistes à l'égard des classes laborieuses.

Éducation corporelle dans les familles et à l'école

Éducation familiale

C'est d'abord dans la famille que se modèlent les corps de filles et de garçons.

Lorsqu'il est demandé à des mères de jouer avec un bébé de six mois que l'on habille tantôt en fille, tantôt en garçon, on observe un comportement différent des mères selon qu'elles pensent s'occuper d'un garçon ou d'une fille (Will, 1976).

Les parents ont tendance, dans les trois premiers mois de la vie à vocaliser, parler, chanter plus souvent avec leur fille qu'avec leur fils. Par contre, ils stimulent davantage leur garçon sur le plan physique (Moss, 1974).

Il apparaît également que les mères réduisent les contacts physiques et affectueux avec les garçons dès six mois, les incitant à se tourner vers l'extérieur et à explorer l'espace environnant alors qu'elles maternent et épaulent leur fille davantage et plus longtemps (Lewis, 1972).

Les pères de filles disent aussi qu'ils chahuteraient davantage avec un garçon et les pères de garçons qu'ils traiteraient une fille avec plus de douceur (Block, 1975).

Illustrations parlantes de mécanismes de l'éducation parentale qui se différencie selon le sexe auquel elle s'adresse, ces situations appartiennent à un ensemble des techniques qui imposent clairement ou de façon plus diffuse les façons d'utiliser le corps conformément aux catégories de sexe.

Parmi ces techniques, notons avec Guillaumin (1992) l'ensemble des injonctions verbales, les ordres, les interdictions ou les désapprobations régies par un code de la bonne ou de la mauvaise tenue. Ou encore, les jeux que l'on autorise ou que s'autorisent les filles et les garçons. « Jouer n'est pas une activité également répartie entre les deux sexes, dit l'auteur. Si les filles et les garçons ont des jeux qui leur sont propres, les uns jouent davantage que les autres. (...) De surcroît, l'espace qui est ouvert aux garçons et dont ils usent librement est considérablement plus vaste, sujet à moins de frontières et de limitations. Toutes choses qui ont des effets sur la tenue du corps, son aisance, son audace, l'amplitude des mouvements spontanés. »

Les usages sexués du corps intéressent et influencent l'ensemble de la vie physique des individus.

Les différentes études qui se sont penchées sur les pratiques sportives des enfants ou des adoles-

cents témoignent d'une moindre participation des filles qui va en s'accroissant avec l'âge.

Une enquête de l'INSERM sur la santé des adolescents s'avère assez révélatrice des effets d'une éducation qui fragilise le corps des filles et réduit potentiellement l'étendue de leurs possibilités. Les auteurs remarquent qu'au cours de l'adolescence les filles souffrent davantage de troubles psychosomatiques (et se plaignent davantage de maux de ventre ou de dos) alors qu'on détecte davantage de troubles de comportement chez les garçons.

Le taux de dispensés aux épreuves d'EPS du baccalauréat est aussi nettement plus élevé chez les filles que chez les garçons.

À l'école

Si les interactions parents-enfants ou l'influence des parents sur la participation et/ou le choix d'activités physiques des enfants ont été le sujet d'un bon nombre d'observations, les éléments qui pourraient éclairer la part de l'école dans les apprentissages différenciés d'utilisation du corps n'ont guère été étudiés.

En EPS, c'est surtout les thèmes de la mixité et du choix des activités qui émergent lorsque la problématique filles-garçons-EPS est posée.

Le choix des activités

Par le fait même que les manières d'engager le corps dans le mouvement varient considérablement d'une activité à l'autre, il faut s'attendre à ce que ces utilisations spécifiques du corps suivent des règles similaires aux usages du corps en général, c'est à dire qu'elles soient en partie conditionnées par la culture de classe et par le genre.

Le rapport à l'espace, au temps, au jeu, à la nature, au corps de l'autre, ou à la machine que l'individu s'est construit tout au long de l'enfance va déterminer considérablement le choix de l'activité sportive. En analysant les plus ou moins grandes distances entre les corps que mettent en jeu les sports de combat, Pociello (1981) explique par un effet d'appartenance à une classe sociale et d'habitudes d'entretenir un contact corporel avec les autres, la distribution des individus dans ces différents sports. Aux contacts percutants dans la boxe, ou quasi permanents dans la lutte s'opposent les coups médiés par l'épée ou le fleu-

ret en escrime. Dans les premiers, les participants se recrutent chez les ouvriers et ce sont essentiellement les classes supérieures qui fréquentent les clubs d'escrime.

« On peut poser en loi générale qu'un sport a d'autant plus de chance d'être adopté par les membres d'une classe sociale qu'il ne contredit pas le rapport au corps dans ce qu'il a de plus profond et de plus profondément inconscient, c'est à dire le schéma corporel en tant qu'il est dépositaire de toute une vision du monde social, de toute une philosophie de la personne et du corps propre. » (Bourdieu, 1979).

Lorsqu'est abordé le problème du choix des activités en EPS, s'impose la question de savoir si les activités proposées trouvent un écho aussi favorable chez les filles comme chez les garçons.

En EPS, la majorité des activités proposées sont connotées masculines. Les sports collectifs de petit terrain, puis l'athlétisme (c'est à dire des activités sportives qui se sont féminisées assez récemment) puis seulement la gymnastique constituent le classement des activités physiques et sportives les plus pratiquées à l'école ; la danse ou la gymnastique rythmique et sportive arrivant très loin derrière.

Il se peut que l'athlétisme ou le hand-ball ne rencontrent pas l'intérêt des filles parce qu'elles renvoient à des images de compétition et de conquête qui heurtent en quelque sorte leur habitus corporel et les schémas habituels de féminité auxquels on les invite à adhérer.

Le caractère sexué des activités physiques et sportives et le fait qu'elles ne soient pas reconnues socialement de manière égale font l'objet de nombreuses études (C.A. Oglesby, 82, F. Labridy, 86, C. Louveau, 91). Les auteurs s'accordent à penser que le sport en général est une activité qui, de part son histoire et les représentations qu'on en donne, reste profondément masculine.

La mixité

Débatte sur fond de moralité dans les premières années de son existence, celle-ci est actuellement réinterrogée pour ne pas tenir ses promesses d'une meilleure socialisation et soupçonnée de creuser les différences entre filles et garçons.

Davisse (1991) constate que si filles et garçons sont rassemblés dans un même lieu, la mixité en EPS — tout comme le remarque Mosconi pour d'autres disciplines — ne reste cependant qu'un « faux-semblant ». En effet, la gestion des groupes mixtes par les enseignants consistent souvent à éluder le problème en séparant les élèves et en leur proposant des activités différentes ou en définissant des règles spécifiques aux garçons ou aux filles.

Par ailleurs, des enquêtes de l'IEA montrent que la réussite différentielle des garçons et des filles est modulée par l'organisation mixte ou non des classes : les différences entre les sexes sont moins marquées notamment à l'avantage des garçons dans les disciplines scientifiques quand les uns et les autres sont scolarisés dans des classes non mixtes. Il serait sans doute intéressant de confronter l'enseignement de l'EPS à ce type de question dans la mesure où les APS les plus couramment proposées apparaissent, comme les sciences, construites historiquement comme un terrain masculin.

« La réponse de l'élève est le résultat d'une mise en acte de l'enseignant. Que les élèves soient filles ou garçons ou filles et garçons mélangés peut-il faire varier l'acquisition de l'objet de savoir ? » interroge Labridy (1986). Ajoutons que la question essentielle de la transmission du savoir mérite d'être posée pour l'ensemble des dimensions de l'enseignement.

Les différences d'éducation corporelle que reçoivent les filles et les garçons à l'école sont aussi le fait de mécanismes à l'œuvre dans les interactions maîtres-élèves tels qu'ils ont pu être montrés pour d'autres disciplines (Serbin, O'Leary et Tonick, 1973).

Les modalités d'évaluation — le fait par exemple que les barèmes définissent d'emblée des exigences moindres pour les filles sans prendre en compte la taille et le poids — ou encore l'organisation matérielle, les modes d'entrée dans les activités doivent être interrogés.

D'une manière générale, quels sont les mécanismes scolaires repérables qui conduisent les élèves filles et garçons à ne pas développer la même motricité, à entretenir chez les filles un moindre développement physique ou à les limiter dans l'exploitation de leurs possibilités physiques ?

C'est pour tenter de répondre à ce type d'interrogations, de mettre en évidence ces mécanismes et d'observer leurs effets que la recherche dont nous exposons ici les modalités et les résultats a été mise en place.

DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE ET PRINCIPAUX RÉSULTATS

Méthode et questions

L'évaluation de la réussite différentielle des élèves selon le contexte de scolarisation n'est quasiment jamais l'objet d'étude en E.P.S. Les travaux belges de Piéron s'approchent de cette démarche lorsqu'ils cherchent à dégager de l'observation et de la comparaison d'enseignants d'E.P.S et des résultats de leurs élèves des indices d'efficacité de l'enseignement (M. Piéron, 1990).

C'est cette perspective méthodologique qui a été choisie pour répondre aux questions suivantes :

- Quelle E.P.S propose-t-on aux élèves de C.P ? (Quel contexte ?)
Existe-t-il des différences de pratique d'une classe à l'autre ?
Quelles sont les conditions matérielles ? les activités proposées ? les objectifs poursuivis ?

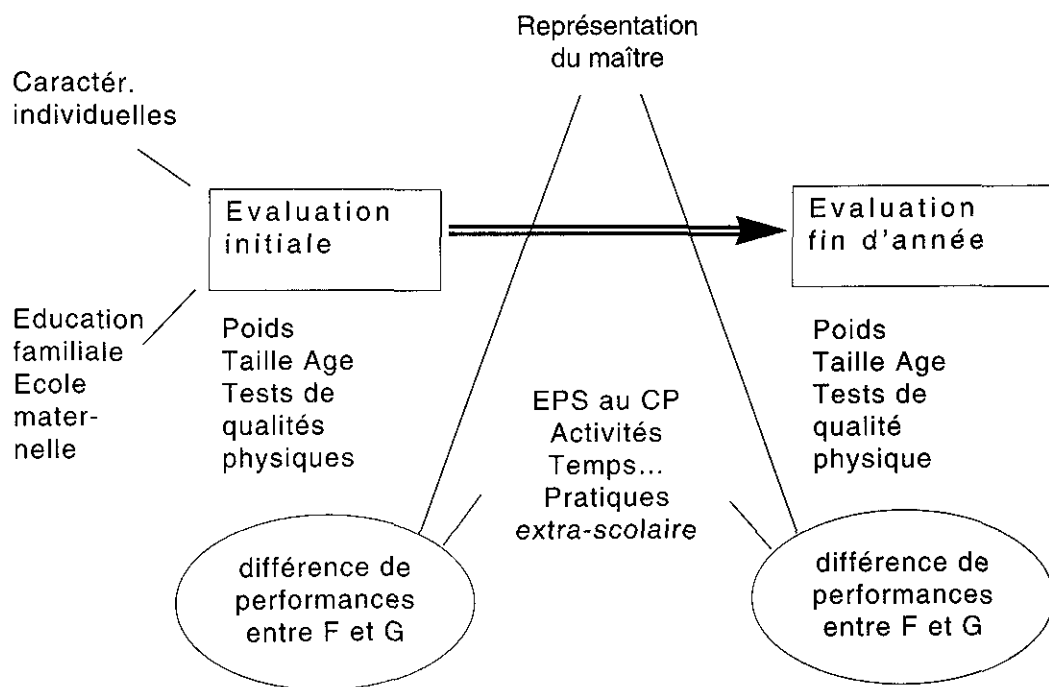
Quelles sont les positions des enseignants quant aux caractéristiques et possibilités des filles et des garçons ?
- Quels élèves progressent le plus ?
- Quels sont les effets des différents types de pratique sur les résultats individuels des élèves ?
Existe-t-il des différences de progrès d'une classe à l'autre pour des élèves de mêmes caractéristiques ?
Dans quel type de classe progresse-t-on le plus ?
- Certaines conditions creusent-elles davantage que d'autres les écarts de performance entre filles et garçons ?

Procédure

Parce que les résultats des élèves aux tests qu'on leur a proposés ne sont pas uniquement imputables à l'éducation physique qu'ils ont reçue pendant leur année de CP, il était important de borner le temps de l'analyse et d'effectuer une évaluation en début d'année. Ce type d'évaluation (avant-après) permet de « faire une séparation temporelle entre les phénomènes antérieurs à

l'accès au niveau éducatif étudié, dont on reconnaît l'importance tout en les considérant comme exogènes dans le cadre de l'analyse et les phénomènes concernant les mécanismes d'acquisition propres au niveau d'enseignement faisant l'objet de la recherche » (M. Duru, A. Mingat, 1989).

Le schéma suivant résume le processus temporel dans lequel, se situe l'enquête :



Une première investigation à l'aide de questionnaires a été faite dans des écoles de Dijon et alentours (66 écoles, 104 C.P), ceci pour choisir parmi un ensemble de C.P, une trentaine de classes représentant une variété qui permette la comparaison.

Lors d'une deuxième étape s'est effectuée l'évaluation initiale des élèves. 596 élèves ont passé six tests de qualités physiques et ont également été pesés et mesurés.

Les batteries de tests Eurofit et Fleishman ont été retenues pour l'évaluation des élèves (cf. Annexe 1).

Au cours d'une troisième phase, les élèves ont passé une nouvelle fois les tests. Durant cette période ont été également distribués et recueillis des questionnaires destinés aux maîtres sur l'E.P.S qu'ils ont proposé aux élèves dans l'année et sur leurs opinions quant aux comportements et capacités physiques des filles et des garçons et

des questionnaires aux élèves sur leurs activités physiques extra-scolaires (547 élèves ont été testés, 441 questionnaires élèves ont été exploitables, 29 questionnaires de maîtres).

Principaux résultats

Pratiques des élèves

Bien que l'étude ne porte pas directement sur les pratiques extra-scolaires des enfants, la prise en compte de ce facteur paraît nécessaire pour ne pas imputer à l'école un gain de performance qui serait dû à un entraînement extérieur.

Les réponses obtenues sont en quelque sorte conformes à ce qu'on pouvait attendre au vue des différentes études existant sur les pratiques des adolescents et des adultes (MEN, 1985 ; Louveau, 1991).

Elles témoignent d'une distribution différenciée des APS selon le sexe quantitativement et qualitativement.

Les filles pratiquent moins que les garçons et le font plus souvent qu'eux dans le milieu familial que dans des associations. On trouve moins de filles pratiquantes dans les milieux défavorisés et la quasi totalité des garçons des milieux favorisés pratiquent une activité sportive.

Les activités connotées féminines (gym, danse) sont majoritairement pratiquées par des filles et les activités traditionnellement masculines (football, sport de combat) par les garçons. On repère un certain équilibre pour les pratiques plus neutres telles que le vélo (promenade) ou la natation.

Pratiques d'E.P.S au C.P

De la nature même du choix de l'échantillon des écoles avec lesquelles nous avons travaillé, une diversité de conditions de pratiques apparaît. Rappelons que le souci n'était pas d'obtenir un échantillon représentatif mais de pouvoir effectuer des comparaisons. Plusieurs indicateurs ont été retenus pour rendre compte de cette variété.

— **La composition de la classe** : tonalité sociale de la classe (exprimée par le pourcentage d'enfants d'ouvrier), mixité (selon que la classe comporte un nombre identique de filles et de garçons ou qu'elle soit à majorité de filles ou de garçons), hétérogénéité (indice obtenu à partir de la

dispersion des résultats de début d'année), « sportivité » (selon le pourcentage d'élèves de la classe ayant une pratique sportive extra-scolaire).

— **Les installations** : certaines classes ne disposent d'aucune installation, d'autres peuvent utiliser un ensemble complet d'installations sportives (Gymnase, stade).

— **Le temps de pratique** de l'EPS varie de 1h30 à 4h par semaine. La pratique de l'EPS n'est pas toujours régulière et l'EPS est parfois arrêtée pendant la période hivernale. Il faut noter que le temps de pratique et la régularité ne sont bizarrement pas liés au fait de disposer d'installations ou pas.

— **Les activités proposées** : l'athlétisme et les jeux collectifs sont pratiqués dans la grande majorité des classes (29 et 25 sur 31 classes), la gymnastique et la danse dans deux tiers des classes.

Notons à ce propos une certaine distance entre les pratiques scolaires et extra-scolaires puisqu'aucun élève n'est inscrit dans club d'athlétisme et que très peu pratiquent un sport collectif de petit terrain.

Rupture aussi au regard des activités dites féminines ou masculines pratiquées dans les classes. Il semble qu'il existe là des opportunités pour les filles et les garçons d'aborder des activités auxquelles ils n'accèdent pas habituellement, ce qui élargit l'éventail de choix pour leurs pratiques corporelles futures.

— **Les objectifs poursuivis** : Exploiter les données à partir de pratiques déclarées pose toujours un problème de fiabilité des réponses et d'adéquation à la situation réelle de terrain. Ce problème a été particulièrement visible dans les déclarations des maîtres sur les objectifs qu'ils poursuivent en l'EPS. On a en effet noté une grande instabilité des réponses que l'on peut attribuer tant à la nature de l'outil « questionnaire » qu'au fait que les maîtres ne savent pas toujours dans quelle optique ils font pratiquer l'EPS. Cette discipline reste dans l'esprit de beaucoup secondaire et fait rarement l'objet d'une préparation rigoureuse.

Nous avons néanmoins discerné deux optiques principales : d'une part une pratique qui tend à répondre à des objectifs de détente et de socialisation, d'autre part une pratique qui recherche la performance (sportive ou scolaire via l'EPS). Un

troisième groupe est composé de personnes déclarant poursuivre l'ensemble de ces objectifs.

— Cerner les **opinions des maîtres sur les filles et les garçons** confronte au même type de problème méthodologique souligné ci-dessus. A partir des réponses aux questionnaires, deux variables ont été construites : La première oppose les enseignants qui ont exprimé une opinion stéréotypée des rôles, capacités et caractéristiques des filles et des garçons dans la majorité des questions à ceux pour qui le sexe n'est pas un critère suffisant (ex : les filles sont plutôt passives, les garçons actifs, on observe un retrait des filles ou des garçons dans certaines activités...).

La seconde variable oppose les enseignants qui estiment qu'il est nécessaire de moduler les exigences selon le sexe des élèves (ex : on ne peut pas demander autant à une fille qu'à un garçon en lancer, inversement pour la danse) à ceux qui ont des exigences identiques pour tous les élèves.

Résultats des élèves aux tests

L'analyse des résultats des élèves aux évaluations a permis de répondre à l'ensemble des questions posées.

L'exposé s'attache d'abord aux résultats bruts, puis à l'analyse modélisée des résultats.

Suivant le graphique 1, les résultats bruts montrent que :

— Les sportifs obtiennent de meilleurs résultats que les non-sportifs. Les progrès en cours d'année, ici mesurés grossièrement par l'écart de moyenne, sont les mêmes pour les sportifs et les non-sportifs.

— Les élèves issus des milieux favorisés ont de meilleurs résultats. Les progrès sont les mêmes quelle que soit l'origine sociale.

— Les filles ont de moins bons résultats que les garçons en début d'année et en fin d'année. En début d'année l'écart est plus faible entre filles et garçons qu'entre sportifs et non sportifs, il est pratiquement le même en fin d'année.

— Si au départ les filles sportives avaient une meilleure moyenne que les garçons non sportifs, la tendance en fin d'année s'est inversée.

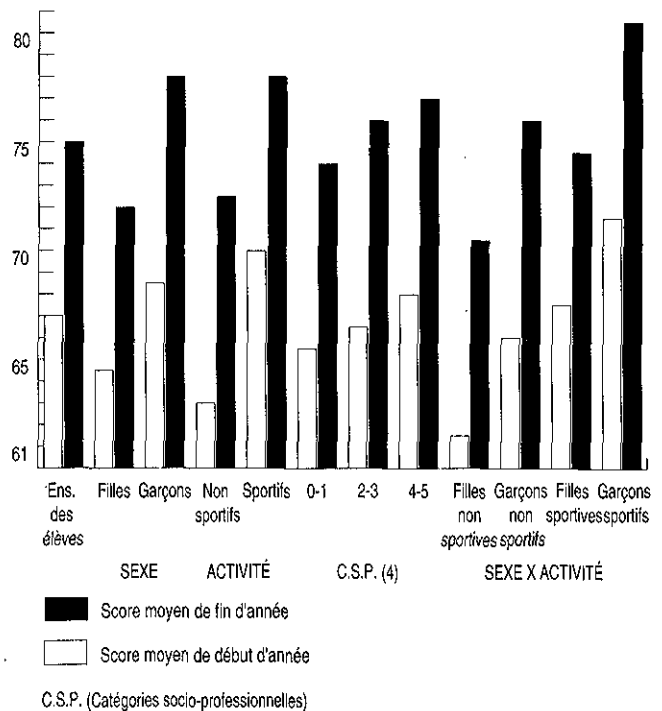
— Ce sont surtout les garçons sportifs qui progressent le plus (+ 9,6 pts contre 7,1 pts pour les filles).

Ces résultats bruts (comparaison de moyennes) ne rendent pas compte précisément des résultats des élèves et notamment du progrès dans la mesure où ils ne prennent pas en compte les liaisons qui peuvent exister entre les variables. Par exemple, les différences entre sportifs et non sportifs en fin d'année sont elles dues à leur activité physique, au fait qu'ils ont des caractéristiques morphologiques différentes au départ ou aux choix pédagogiques des maîtres ?

Pour démêler l'impact de chacune de ces variables, des analyses multivariées ont été effectuées.

Elles mesurent donc l'impact net d'une variable explicative sur la variable dépendante (ici les résultats de fin d'année), les autres variables étant maintenues constantes. (Pour la méthode statistique utilisée voir annexe 2)

Ces mesures permettent de disposer d'un indicateur du pouvoir explicatif du modèle : le pourcentage de variance qui exprime la part d'explication qui revient aux variables explicatives



Graphique 1 : Résultats bruts aux tests

introduites dans le modèle.. On observe par exemple une augmentation de la variance quand on introduit les caractéristiques pédagogiques de classes en plus des caractéristiques des élèves dans les modèles successifs qui ont été testés.

L'indicateur permet alors d'affirmer que des caractéristiques de classes agissent sur les résultats de fin d'année des élèves. En d'autres termes, les modèles mettent en évidence l'existence d'un « effet-classe », c'est à dire que des élèves de caractéristiques semblables n'affichent pas les mêmes progrès selon la classe dans laquelle ils se trouvent.

A cet égard, le modèle 1 montre que :

1) Les élèves des classes dans lesquelles l'enseignant dit poursuivre des objectifs de socialisation et de détente progressent moins que ceux dont le maître affirme poursuivre l'ensemble des objectifs (détente et socialisation et recherche d'une performance).

2) Les élèves des classes dont le maître dit avoir des exigences différentes selon l'activité pratiquée obtiennent de moins bons résultats que ceux dont le maître ne fait pas de différence. Cette conclusion n'est a priori pas étonnante puisqu'elle résulte du fait qu'à un moment donné, dans certaines conditions et pour certains élèves, le maître a réduit son niveau d'exigence et ses élèves obtiennent logiquement de moins bons résultats. Ce résultat sera affiné par la suite.

3) Les élèves qui ont eu une pratique régulière pendant l'année ont de meilleurs résultats.

Le nombre d'heures de pratique par semaine n'exerce un impact significatif que lorsque la variable « régularité » n'est pas prise en compte. Il semble donc qu'un temps de pratique moyen sur l'année (même de 4h par semaine) est insuffisant pour le progrès des élèves, ce temps doit être régulièrement réparti sur l'année.

4) Parmi les caractéristiques d'élèves seuls le sexe et le niveau de départ exercent un impact sur les résultats de fin d'année : les garçons progressent davantage que les filles, les élèves ayant un score élevés en début d'année progressent également plus, la mesure étant faite « toutes choses égales par ailleurs » (même âge, même origine sociale, même nombre d'heures d'EPS...).

Modèle expliquant le score de fin d'année en fonction des caractéristiques individuelles des élèves, caractéristiques de composition de classe et d'indicateurs pédagogiques

		Modèle 1
Constante		29,99
% variance expliquée		55,17
Age < 6,3	6,3 < Age < 6,8	+ 0,86 NS
	Age > 6,8	- 0,94 NS
Père ouvrier	Père employé	+ 1,70 NS
	Père cadre	+ 0,70 NS
Croissance nulle	Croiss. faible	- 2,07 NS
	Croiss. forte	- 1,70 NS
Non sportif	Sportif	+ 1,64 NS
Fille	Garçon	+ 2,27 **
Score début d'année		+ 0,70 ***
Homogénéité	Hétérogénéité	+ 1,90 NS
Classe mixte	+ de garçon	+ 0,61 NS
	+ de fille	- 1,79 NS
% enfants ouvriers ou Ss prof > 50	30 < % < 50	- 1,38 NS
	% < 30	- 0,59 NS
% sportifs < 50	50 < % < 75	- 0,33 *
	% > 75	- 2,54 NS
Var K 1	Var K 2	- 1,62 NS
	Var K 3	- 1,59 NS
Obj 3	Obj 1	+ 0,14 NS
	Obj 2	- 1,20 NS
Temps > = 3 h	Temps < = 3 h	- 1,20 NS
Irrégulière	Régulière	+ 4,48 ***
Différences	Pas de différences	+ 5,28 ***

Plus particulièrement, filles et garçons.

Les résultats précédents nous informent sur le progrès de l'ensemble des élèves. Voyons ici ce qu'il en est des résultats comparés des filles et des garçons.

Nous avons observé un écart brut de 5,79 points entre les filles et les garçons aux résultats de fin de l'année.

Par ailleurs dans le modèle 1, on remarque qu'il existe un écart de 2,27 entre les filles et les garçons à l'avantage des garçons (toujours « toutes choses égales par ailleurs »).

A la lecture de ces deux résultats, on peut dire que les écarts de résultats de fin d'année selon le sexe sont le fait d'autres caractéristiques que le sexe pour 61 % (Rapport entre 2,27 et 5,79).

Lors de l'analyse les différentes variables ou groupes de variables ont été introduits dans des modèles successifs. Nous disposons ainsi des variations du coefficient attaché à la variable « sexe » selon les différentes variables prises en considérations. Par exemple, lorsque le modèle prend en compte la variable « sexe » et les autres caractéristiques individuelles des élèves (âge, croissance, activités extra-scolaires, origine sociale), le coefficient prend la valeur 5,31. On peut alors dire que 8 % de l'écart final (rapport entre 5,31 et 5,79) est dû aux autres caractéristiques individuelles.

En suivant ce principe de raisonnement et les résultats aux différents modèles, il est ici possible d'affirmer que 42 % de l'écart final existait à l'entrée au C.P (impact du score de début d'année) et on peut ici évoquer tant les différences biologiques que les pratiques éducatives familiales et de l'école maternelle, 1 % de l'écart est relatif à la composition de la classe, 10 % de l'écart est imputable aux options pédagogiques du maître.

Ces derniers pourcentages revêtent une importance non négligeable parce que ce sont des facteurs sur lesquels on peut agir. Et si l'on considère que les variables pédagogiques utilisées ne donnent qu'un maigre reflet de la réalité, qu'il s'agit d'un impact sur une année de C.P. on peut penser qu'une étude plus fine et/ou plus longue permettrait d'expliquer davantage cet écart de performance entre filles et garçons.

A ce stade de l'analyse, il résulte d'une part que 11 % des écarts de fin d'année entre garçons et filles sont attribuables aux conditions de scolarisation, d'autre part que certaines caractéristiques pédagogiques de classes favorisent les progrès des élèves.

Il restait à se demander quelles conditions étaient plus favorables aux filles et aux garçons.

Une analyse à partir des interactions possibles entre variables (cf. Annexe 3) fait apparaître que :

1) Les garçons progressent davantage que les filles dans les classes des maîtres qui disent avoir des exigences différentes pour les filles et les garçons.

Ce résultat ne surprend pas puisque 70 % des maîtres qui disent faire des différences déclarent attendre plus des garçons que des filles en athlétisme et en jeux collectifs. Il constitue directement une mesure de l'impact d'un effet d'attente et des pratiques différentes sur la réussite.

Il est sûr que l'évaluation faite à partir de tests de rythme aurait montré un moindre progrès des garçons dans les classes des maîtres qui baissent leurs exigences pour eux en danse.

Mais, ce résultat ne saurait être symétrique à celui obtenu dans l'enquête. Si la perspective du nouveau Bac d'EPS laisse penser une diminution de l'importance accordée jusqu'alors à la performance au profit de la motricité, c'est encore en grande partie les qualités physiques que nous avons mesurées qui déterminent la réussite en EPS au cours de la scolarité, d'une part parce qu'elles sont déterminantes dans les activités les plus couramment enseignées, d'autre part parce que les moyens d'évaluation qui permettraient de neutraliser les différences de capacités physiques ne sont pas encore suffisamment développés.

2) Les garçons progressent plus que les filles dans les classes à majorité de garçons que dans des classes « mixtes » ou à majorité de filles.

Il se peut que le maître aligne ses exigences sur la majorité et attendent plus d'une classe à majorité de garçons. Il est possible que les filles dans ces conditions (niveau trop haut) se découragent ou ne trouvent simplement pas la place de s'exprimer physiquement.

Au terme de cette enquête, l'analyse des résultats a permis de répondre à l'ensemble des ques-

tions posées au départ. Parmi les résultats importants obtenus ici, rappelons que le temps de pratique est déterminant pour le progrès des élèves. Ce résultat est plutôt classique parmi les critères d'efficacité de l'enseignement. Peut-être plus particulièrement liée à l'EPS, le rôle de la régularité de la pratique est à souligner puisqu'un temps de pratique ponctuel même important ne suffit pas à faire progresser les élèves. Comme pour l'ensemble des disciplines scolaires, la stabilisation des apprentissages et les transformations des individus ne s'opèrent que s'ils s'inscrivent dans la continuité.

Au cours de l'année les écarts se sont creusés entre les élèves faibles et les élèves forts ainsi qu'entre les filles et les garçons. On a pu mettre en évidence un « effet maître » qui montre que certaines conditions d'organisation ou de travail sont plus propices à creuser les écarts que d'autres. Précisément, le niveau d'exigence que les enseignants réclament de leurs élèves détermine leurs progrès et les différences d'attente qu'ils peuvent montrer à l'égard des filles et des garçons influent sur le développement physique.

Enfin, le degré de mixité de la classe joue sur les résultats et on a pu voir que les filles réussissent moins bien lorsqu'elles sont minoritaires dans la classe.

Après avoir analysé l'impact de la variable « sexe » sur les résultats de fin d'année et ses relations avec les autres variables, on peut affirmer que les écarts de performances physiques entre filles et garçons se sédimentent au cours du temps sous l'influence de multiples facteurs y compris certaines conditions scolaires.

Les conséquences de ce phénomène débordent largement la réussite scolaire des filles en EPS.

Des études ont montré que des enfants d'âge scolaire qui ont obtenu des scores élevés à des tests de forme physique et d'habiletés motrices ont une meilleure estime de soi (self-concept) que ceux ayant obtenu de faibles scores. Cette représentation positive de soi est notamment corrélée avec la carrure du corps chez les filles (Guyot, Fairchild, Hill, 1981).

Le développement physique n'est pas indépendant de la construction de l'image de soi et le rôle de l'EPS semble s'articuler avec l'ensemble des mécanismes éducatifs dans les familles et à l'école en général pour entretenir chez les filles un manque d'autonomie et une certaine auto-dépréciation.

Les tendances dégagées lors de cette enquête réaffirment la nécessité d'étudier les relations choix des activités et/ou mixité et réussite des filles en EPS (tel que cela a été fait pour les disciplines scientifiques elles aussi traditionnellement masculine).

La mise en relief des facteurs scolaires à l'œuvre dans la constitution des écarts entre filles et garçons tendent à affaiblir l'argument biologique et annulent son caractère irrémédiable.

D'une manière générale, l'étude des facteurs scolaires qui déterminent la réussite des élèves offrent des perspectives d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement à tous les niveaux du système scolaire et enrichit le travail sur l'évaluation en EPS qui est très rarement fait dans cette optique.

Sylvie Coupey

Université de Bourgogne.

IREDU CNRS, Dijon.

ANNEXE 1

Description des tests utilisés :

- Equilibre général du corps : se tenir debout sur un pied sur une planchette de deux centimètres de large (équilibre « flamingo »)
- Souplesse : flexion du tronc sur les jambes
- Force du tronc : nombre de redressements du tronc, de la position couchée, jambe fléchie en 30 secondes
- Puissance maximale aérobie : test de Léger, course navette de 20 m sur rythme imposé.
- Force explosive des membres inférieurs : saut pieds joints sans élan.
- Force explosive des membres supérieurs : lancer de balle à bras cassé.

Ce choix a été fait parce qu'il était en effet difficile d'utiliser les instruments classiquement proposés pour l'évaluation en primaire (surtout à but formatif) telles que les grilles d'observation liées à une activité sportive, et trop lourdes d'utilisation pour notre travail. Les épreuves EUROFIT présentaient aussi l'intérêt d'avoir été testées sur un grand nombre d'enfants.

Pour chaque test, les élèves ont obtenu un certain nombre de points. Les notes ont ensuite été agrégées et standardisées (Moyenne=100, écart-type=15) pour le traitement statistique. C'est donc sur la base d'une note globale de valeur physique que nous avons travaillé.

ANNEXE 2

Les modèles linéaires prennent la forme de la fonction suivante :

$$Y = B_0X_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + \dots + B_NX_N$$

Y représente ici la variable dépendante (dans le cadre de notre analyse ce sont les résultats de fin d'année) ; $X_0 \dots X_N$ sont les variables indépendantes ou explicatives (dans l'analyse, ce sont le sexe, l'âge, le score de début d'année, les caractéristiques de la classe ou du maître...)

Les coefficients $B_0, B_1, B_2, \dots, B_N$ fournissent une mesure de l'impact des variables $X_0 \dots X_N$ sur Y. Pour chaque coefficient B est appliqué un test de Student qui détermine la confiance que l'on peut avoir dans l'impact de la VI sur la VD.

Dans le modèle 1, on observe par exemple un impact significatif au seuil d'1 % du score de début d'année sur les résultats de fin d'année.

ANNEXE 3

Prendre en compte les interactions possibles entre deux variables revient à postuler qu'une des deux variables aura un effet différent selon le niveau de l'autre variable. La méthode consiste à construire des variables en interaction et à observer leur effet sur la variable dépendante.

Ici, deux variables « SEX1 » et « SEX2 » sont construites pour observer interaction entre la différenciation des attentes du maître (« DIF » qui prend la valeur 1 quand le maître a des exigences différentes, 0 sinon) et le sexe de l'élève (« SEX » prend la valeur 0 pour les filles et 1 pour les garçons).

$$\text{SEX1} = \text{SEX} \text{ quand DIF}=1$$

$$\text{SEX2} = \text{SEX} \text{ quand dif}=0$$

Après introduction de ces 2 variables dans le modèle, on observe que le coefficient de SEX1 est supérieur à celui de SEX2. L'impact du sexe est donc plus fort lorsque le maître a des exigences différentes. Comme la valeur de référence est 0 (ici fille), on peut ajouter que le fait d'être un garçon dans une classe où le maître fait des différences est plus favorable que le fait d'être une fille.

Cette méthode a été répétée pour la mixité.

BIBLIOGRAPHIE

- BLOCK J.-H. (1975) — « **Another look at sex differentiation in socialisation behaviors of mothers and fathers** » rapport présenté à la conférence « New directions for the research on women » Madison, Wisconsin, mai.
- BOLTANSKI L. (1971) — « **Les usages sociaux du corps** ». *Revue Annales - économies, sociétés, civilisations*, n° 1, Colin.
- BOURDIEU P. (1977) — Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, avril.
- BOURDIEU P. (1979) — *La Distinction*, Paris, Minuit.
- DAVISSE A. et LOUVEAU C. (1991) — *Sports, école, société : la part des femmes*, Joinville-le-Pont, Actio.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1985) — *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège*, Dijon, IREDU-CNRS.
- DURU-BELLAT M. (1990) — *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, .
- FAMOSE J.-P. et DURAND M. (1988) — *Aptitudes et performances motrices*, Paris, Ed. E.P.S.
- GUILLAUMIN C. (1991) — *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté Femmes.
- GUYOT G.-W., FAIRCHILD L., HILL M. (1981) — Physical fitness, sport participation, body-build and self-concept of elementary school children ». *International journal of sport psychology*, N° 12.
- HOLLOWAYS J.-B. (1989) — Strength training for female athletes : a position paper, *National Strength and Conditioning Association Journal*, Vol. 11, N° 5.
- HURTIG M.-C. et PICHEVIN M.-F (1986) — *La différence des sexes : question de psychologie*, Paris, TIERCE.
- LABRIDY F. (1986) — Le sport féminin, l'éducation physique féminine : l'insertion des femmes dans l'organisation sociale, du clivage des sexes à la mixité des pratiques, *STAPS N° spécial Conditions culturelles et institutionnelles du développement de l'EPS dans ses rapports avec les APS depuis 1940*, Paris.
- LEWIS M. & WEINRAUB M. (1986) — *Sex of parent sex of child : Socioemotional development*. (HURTIG, M.-C., PICHEVIN, M.-F., *La différence des sexe : question de psychologie*, Paris, TIERCE.
- MAUSS M. (1935) — Sociologie et anthropologie - Les techniques du corps, *Journal de psychologie*, Vol. 22, N° 3,4.
- MIDOL N. (1986) — Sport masculin, sport féminin et mixité, *STAPS N° Spécial, Conditions culturelles et institutionnelles du développement de l'EPS dans ses rapports avec les APS depuis 1940*, Paris.
- OGLESBY C.(1982) — *Le sport et la femme, du mythe à la réalité*, Paris, Vigot.
- PIERON M., CARREIRO D.-A., COSTA P. (1990) — Comparaison de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves. *Revue de l'éducation physique*, vol. 30, N° 2.
- POCIELLO B., (Sous la dir.) (1981) — *Sport et société*, Paris, Vigot.
- SERBIN L.-A., O'LEARY, K.-D., KENT. R.-N. & TONICK I.-J.-A. (1973) — A comparison of teacher response to the pre-academic and problem behavior of boys and girls, *Child development*, n° 44.
- VIGARELLO G. (1978) — *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Delarge.
- WELLS C.-L. (1985) — *Women, Sport and performance. A physiological perspective*. Champaign (Illinois), Human Kinetics Publisher, INC .

NOTES

- (1) Nous utilisons ici le terme genre plutôt que sexe puisqu'il est fait référence à la construction sociale dont le sexe fait l'objet. Suivant Hurtig et Pichevin (1986) la notion de sexe recouvre l'ensemble des caractéristiques biologiques qui permettent de différencier les hommes et les femmes et renvoie au dimorphisme biologique. A la notion de genre sont attachés les attributs psychologiques, les activités, les rôles et les statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe. Le genre renvoie au dimorphisme tel qu'il est codé socialement. « La distinction entre sexe et genre doit, selon les auteurs permettre de passer d'une centration sur le sexe comme caractéristique individuelle du sujet -perspective traditionnelle- à une centration sur le sexe comme caractéristique sociale. Dans cette perspective, le sexe est envisagé en tant que stimulus dont il s'agit d'étudier les effets. »
- (2) Cette enquête a été réalisée dans le cadre du DEA « Evaluation dans les systèmes éducatifs » — IREDU CNRS, DIJON
- (3) Nous empruntons la terminologie à Doyle qui définit les recherches processus-produit comme l'un des trois paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Les recherches processus-produit tentent d'évaluer l'efficacité en étudiant les relations entre les comportements de l'enseignant et les résultats de l'apprentissage des élèves. (1978)



Rugby mixte en milieu scolaire

Bernard David

Ce travail met en évidence les aspects différentiels des représentations sociales du rugby chez un public mixte en Éducation Physique et Sportive. Il peut être situé dans le courant psychodidactique, mobilisant une discipline outil : la Psychologie, au service d'une discipline objet, la Didactique de l'Éducation Physique et Sportive. L'utilisation d'outils classiques remaniés afin de ne pas perdre la spécificité culturelle du rugby, permet de caractériser des univers d'opinions selon l'âge et le sexe. Cette photographie des représentations peut contribuer à l'étayage des prises de décisions de l'enseignement d'EPS concernant le choix des contenus d'enseignement et des modes d'entrée dans l'activité.

PROBLÉMATIQUE

La mixité en Education Physique et Sportive (EPS), tant dans ses formes, que dans ses pratiques, est un sujet relativement complexe, n'ayant pas encore épuisé toutes ses contradictions. Cependant les trois arguments majeurs utilisés contre la mixité n'ont actuellement plus de raisons d'être :

- la diversité anthropologique de l'être masculin et féminin ;
- la différence innée des aptitudes physiques ;
- le danger sexuel des pratiques mixtes.

En 1978, Missoum constatait que les vécus négatifs garçons/filles (brutalité, reproches, mo-

queries, absence de passes aux filles, ...), pouvaient être réduits à travers l'activité « multi-ballons ». Les rapports garçons/filles pouvaient être améliorés sensiblement grâce à ce type de jeux sportifs collectifs. D'une certaine manière, l'exemple des « multi-ballons » symbolise les avancées réalisées par un certain nombre d'enseignants et enseignantes d'EPS, ceux-ci faisant pratiquer indistinctement toutes les Activités Physiques et Sportives sans préjugés sexistes, et pour leur richesse éducative spécifique.

Dépassant cette étape historique, des activités jugées aussi antinomiques que le rugby ou la danse sont dès lors programmées avec un certain succès en mixité. La dynamique sociale du groupe classe est ainsi respectée et alimentée par les

apports de la coéducation. Néanmoins, une activité de tradition masculine comme le rugby n'est pas sans poser de problèmes. Faire jouer ou former au jeu de rugby des populations considérées comme « faibles » (jeunes enfants, adolescentes et jeunes femmes), entraîne des résistances de type socio-culturel (Chombart de Lauwe, 1983). Ces résistances existent dans le milieu scolaire où il reste, malgré des avancées certaines, peu pratiqué. Le milieu associatif nous offre également un bel exemple de ce type de résistances. Contrairement au football féminin, le rugby féminin en plein développement depuis 1970 et constitué en Association Française de Rugby Féminin, a du attendre 1986 pour être enfin reconnu et intégré à la Fédération Française du Rugby (Revue **DROP spécial Rugby féminin**, 1985).

Les jeunes filles et les jeunes femmes qui prennent plaisir à pratiquer le rugby sont-elles de pures androgynes ?

La réponse faite par Louveau (1986), dans son rapport intitulé « *Talons aiguilles et crampons alu ...* » montre que les femmes qui tentent de s'insérer au sein des fédérations peu ou pas féminisées, n'empruntent pas, par exemple, les filières technologiques dans leur cursus scolaire, et possèdent des métiers classiquement féminins. Ces femmes ne sont ni marginales, ni déclassées socialement et professionnellement. Elles participent comme la majorité des individus de notre société, aux héritages socio-culturels dans le processus de reproduction et se comportent en société comme la majorité des femmes.

C'est dans ce contexte d'émancipation que des enseignants(es) d'EPS se fixent comme objectifs :

- favoriser l'accès des populations féminines à une pratique vraie, non édulcorée du rugby, permettant l'appropriation des richesses spécifiques de cette activité ;

- modifier les représentations connotées négativement de l'activité, allant dans le sens d'une découverte de ses vertus éducatives.

Certaines Unités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (UFRSTAPS) ne sont pas restées immobiles devant ces phénomènes. Si le football féminin existe comme épreuve pour l'obtention du Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS), le rugby ne peut être choisi. Cependant quelques UFRSTAPS ont intégré le rugby comme unité de

valeur dans le cursus des étudiantes STAPS (la danse et la Gymnastique Rythmique et Sportive par ailleurs pour les étudiants). Au terme de plus de dix ans d'expérience nous remarquons que cette activité recueille un succès certain auprès des étudiantes (des étudiants également). Qu'il soit pratiqué en mixité ou non, l'accumulation d'observations empiriques suscite plusieurs remarques :

- Les étudiantes STAPS valorisent les aspects socio-affectifs et relationnels sans recherche à tout prix de la performance individuelle.

- Elles laissent une large place à l'apprentissage de la pensée tactique.

- Il semble que le rugby soit d'abord considéré par elles comme un sport d'équipe, ensuite comme un sport de performance.

- Le jeu produit par les étudiantes semble moins stéréotypé que celui des garçons. Il est construit essentiellement autour de l'effort collectif pour créer du mouvement et en assurer la continuité.

- Les représentations initiales de l'activité évoluent en cours de pratique, les connotations négatives faisant place à une rationalisation progressive et une centration sur les aspects pédagogiques et didactiques (Quilis, 1986 ; David, 1990).

Dans ce contexte, les représentations sociales de ce sport peuvent constituer des révélateurs puissants des préjugés et stéréotypes, opinions et attitudes allant à l'encontre de son utilisation comme un moyen éducatif et ludique au service de populations non exclusivement masculines.

Sur un autre plan, nous remarquerons qu'en Education Physique et Sportive, comme dans toute discipline d'enseignement, l'objectif central d'un travail sur les représentations est de produire chez l'élève un processus de décentration et de réflexion sur ses actions et ses attitudes, et par là même, entraîner une transformation de son rapport à l'activité enseignée. Pour pouvoir travailler avec et sur ces représentations initiales, l'enseignant doit au minimum pouvoir les décrire d'une façon ou d'une autre (Bouthier et David, 1989).

Cependant, la représentation est bien souvent assimilée aux seuls phénomènes cognitifs, et son étude centrée essentiellement sur le sujet épistémique. Dépasser ce niveau d'appréhension, pose le problème de l'accession à des représentations

plus prototypiques et collectives, interindividuelles et culturelles, tournées vers la communication et l'interaction sociale. De surcroît, les travaux de Abric (1985) nous invitent à dépasser le seul cadre cognitiviste pour étudier les représentations, car celles-ci ne sont pas de simples filtres interprétatifs, de simples reflets de la réalité. Ce sont des activités de reconstruction complexe et plus complète de la réalité où les dimensions sociales, psychologiques et idéologiques interagissent. C'est ce qui fait l'originalité du domaine de recherche que constitue l'étude des représentations sociales, domaine en pleine extension comme le montre Jodelet (1989). Rompant avec le paradigme informatique qui tente de chapeauter tout effort de recherche, ce domaine implique plutôt une diversité d'approches, une invention et un quête de la complexité qui n'est pas sans rappeler le systémisme de la théorie de l'action (Von Cranach, 1982).

Dans sa dimension historique, tout groupe humain est pris dans une dynamique allant de la pensée à l'action, et en retour, de l'action à la réflexion. L'ambition de la théorie des représentations sociales ne serait-elle pas de capter cette dynamique en construction et de tenter de la modéliser ? Deux articulations synchroniques pourraient assurer la globalité du système : l'une entre l'individuel et le collectif, l'autre entre l'activité cognitive et l'activité tout court. Cette définition le montre bien : « Une représentation sociale est un système de valeurs, de notions, de pratiques, ayant une double vocation : d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer ; d'assumer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour nommer et classer d'une manière univoque les parties du monde, de leur histoire individuelle et collective »¹.

Dans son travail initial sur les représentations sociales de la psychanalyse, Moscovici (1976) présente un ensemble de réflexions sur ce « concept perdu ». Circulant dans l'univers quotidien, les représentations sociales peuvent se cristalliser dans les gestes, les paroles, les rencontres, bref dans toutes les situations sociales de communication et d'activité mettant en jeu les

individus d'un même groupe, ou de groupes sociaux différents. Voir dans les idées et les représentations un médiateur permettant de dessiner les rapports sociaux entre une somme d'individus formant un groupe, de passer d'une structure microscopique (l'individuel) à une structure plus macroscopique (le groupe, la classe, l'église, un parti, un cercle d'adeptes, un corps professionnel, etc...). Ainsi, le rapport existant entre l'individu se situant à une certaine distance d'autres individus, exprime la nécessité de se les représenter et notamment à travers les objets culturels que sont les Activités Physiques et Sportives (APS). La manière dont il se les représente façonne du même coup l'action réciproque entre les groupes sociaux. Les représentations sont alors mises au centre des comportements et des institutions. Elles sont des vecteurs d'action et des cadres de référence de ces actions.

Sur ces bases, nous avons imaginé de constituer une « flore » des représentations sociales du rugby chez des élèves, en privilégiant la recherche de leur ancrage psychologique dans les croyances générales véhiculées à propos de ce jeu (Doise, 1992). Sans négliger l'impact médiatique sur de telles croyances, c'est aussi dans l'essence de ce jeu qu'il faut rechercher, à la manière de Caillois (1968) ou Jeu (1977), le sens caché empruntant la voie de l'émotion et des symboles.

L'enjeu est bien de dépasser les images d'Épinal sur lesquelles s'étaient les pesanteurs socio-culturelles, pour participer à une découverte ou une redécouverte des vertus éducatives et de l'utilité sociale de ce jeu dans le cadre de l'École. Mais, il est aussi d'attirer l'attention des enseignants d'EPS sur la nécessité de considérer les représentations des élèves, garçons et filles comme des données utiles à la construction des contenus d'enseignement et aux choix des modes d'entrée dans l'activité.

UN OUTIL EFFICACE D'APPRÉHENSION DU CONTENU DES REPRÉSENTATIONS : L'ÉCHELLE D'ATTITUDE

Il est évident que la voie royale d'étude des représentations est l'entretien non directif. Cependant ne conduit-il pas à dépasser le champ de la représentation pour s'élargir au domaine des

(1) MOSCOVICI, S. (1969). Préface à C. HERZLICH. **Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale**, Paris : Mouton, p. 8.

histoires de vie, renvoyant à beaucoup d'autres dimensions, intéressantes par ailleurs ? *L'entretien demande une certaine expertise, beaucoup de temps, et conduit à des difficultés de traitement standardisé. Son utilisation est donc difficile dans le cadre d'une situation d'enseignement où il est important de cibler des sous-groupes d'individus afin d'envisager une différenciation pédagogique. Ces éléments nous ont conduit à opter pour des outils papier/crayon facilement manipulables dans le cadre d'un cours d'EPS, nous orientant vers le choix d'échelles d'attitude telles que nous les avons utilisés précédemment (David, 1987).*

Nous avons par ailleurs remarqué à propos de l'association verbale, que l'aspect partiel de la signification d'un mot peut constituer l'impression sémantique qu'il évoque chez le sujet (David, 1990). Cette impression correspond à une attitude pratique ou affective, selon qu'elle code une disposition à l'action ou un état émotionnel ou psychologique. Les mots peuvent donc en retour coder au moins une certaine partie de cette impression sémantique, constituant ce que Jodelet (1972) appelle la « *signification connotative* » du mot. Le modèle théorique du processus d'impression sémantique développé par Osgood (Fraisie, 1972 ; Menahem, 1968 ; Jodelet, 1972 ; De Landsheere, 1981 ; Mucchielli, 1982 ; Thomas et Alaphilippe, 1983) s'appuie sur la logique suivante : les liaisons associatives de signifiant à signifié sont médiatisées par l'impression sémantique, véritable réaction représentative médiatrice. Cette réaction représentative est conditionnée par un certain nombre de mots, et en conditionne d'autres à son tour, d'où la possibilité de mesurer la similitude connotative des mots.

On pourrait penser que le phénomène d'association verbale ressemble à celui décrit dans les théories associacionistes de l'apprentissage. En fait il n'est qu'apparemment du type stimulus-réponse, car si l'apparition d'un mot agissant comme stimulus est suivi de l'apparition d'un autre mot comme réponse, cette liaison associative ne signifie pas forcément que le second est déterminé par la production du premier. Nous dirons à la suite des travaux de Jodelet (1972) que les deux mots sont intégrés dans une structure « *de schéma opératoire du comportement verbal* ». L'apparition temporelle S-R ne représente en fait que l'actualisation fragmentaire d'un comportement plus global de type « *prédiscursif* ». Ceci est

à rapprocher de la position de Moscovici (1976) qui considère que la représentation prédétermine déjà le stimulus.

C'est cet état médiationnel de représentation que les couples d'échelles bipolaires en trois, cinq ou sept points sont censées mesurer. Ces échelles bipolaires sont construites sur la base d'adjectifs antonymes puisés dans des répertoires de mots obtenus par l'analyse factorielle et faisant ressortir les trois dimensions principales de la signification des concepts :

- évaluation (bon-mauvais, juste-injuste, beau-laid, ...)
- activité (fort-faible, lourd-léger, dur-mou, ...)
- puissance (vite-lent, actif-passif, lourd-subtil, ...).

Le différenciateur sémantique constitué en règle générale de trois échelles par facteur (De Landsheere, 1982), permet alors de comparer les différences ou les similitudes entre deux ou plusieurs concepts, chez les sujets ou des groupes de sujets. C'est aussi pour Fishbein et Ajzen in Thomas et Alaphilippe (1983), une des meilleures échelles d'attitude prédictive d'un comportement. L'outil est pour ces auteurs, supérieur à celle de Lickert, Guilford, Thurstone et Guttman.

Cet aspect nous intéresse particulièrement dans la mesure où nous tentons de mettre en évidence des intentions d'action. Il favorise par ailleurs la construction d'une image assez lisible des représentations des groupes de sujets. Il peut enfin permettre l'utilisation d'outils simples pour mesurer les différences de profils comme la distance euclidienne, ou plus sophistiqués comme les analyses multivariées (Menahem, 1968), ou encore un coefficient de similarité interprofil (Di Giacomo, 1981).

REPRÉSENTATIONS INITIALES DU RUGBY CHEZ UNE POPULATION SCOLAIRE MIXTE

Partant de ces idées, et d'un répertoire de mots récoltés grâce à un test d'association verbale (David, 1993), nous avons construit un différenciateur simplifié composé de 20 échelles en sept points. Il intègre les notions psychologiques :

		3	2	1	0	1	2	3	
1	devenir rusé (e)								être musclé(e)
2	marquer								jouer groupé
3	devenir fort (e)								devenir malin (e)
4	génial								ennuyeux
5	course								mêlée
6	marquer un essai								jouer collectivement
7	être le (la) meilleur (e)								apprendre à se maîtriser
8	regarder l'adversaire								regarder la balle
9	rude								doux
10	combatif (ve), loyal (e)								coups, violence
11	contourner								percuter
12	faire avancer la balle								s'affronter collectivement
13	faire des progrès								devenir sportif (e)
14	ne pas se faire mal								avancer
15	masculin								féminin
16	jouer								gagner
17	tirer entre les poteaux								plaquer
18	attaquer								ne pas être hors jeu
19	se sentir bien								être un (e) champion (e)
20	force								vitesse

— d'activité et d'action (Leontiev, 1976 ; Leplat et Hoc, 1983 ; Savoyant, 1979) renvoyant aux notions de but, de conditions, de moyens ou opérations de l'action ;

— de représentation sociale de l'activité (Moscovici, 1976) centrée sur deux types de catégories, informatives et attitudinales.

Les échelles ont été construites en opposant des mots sur la base :

- **des buts, moyens et conditions** de l'activité rugby et leurs croisements but-moyen, but-condition, moyen-condition. Ces échelles constituent les catégories plutôt dénotatives de l'activité.

- **des enjeux de formation, aspects masculin-féminin, aspects évaluatifs**, constituant les caté-

gories évaluatives. Cette dimension est beaucoup plus primitive que la première. Elle peut exister sans que la première dimension soit suffisamment développée chez les sujets.

Le choix définitif des mots et leur transformation en terme de buts, moyens, conditions, oppositions masculin-féminin, positif-négatif, enjeux de formation, fut réalisé par un collectif d'enseignants d'EPS mixte fonctionnant selon l'esprit de la méthode des juges, dans le but d'aboutir au choix définitif des oppositions. Les termes employés seront en définitive choisis en référence au statut qu'ils possèdent pour le pratiquant confirmé, dans la mesure où il était nécessaire d'établir un étalon de mesure permettant la comparaison effective de sujets de sexe et d'âge différents. Cette option était la seule possibilité compte-tenu que ce statut

varie très certainement en fonction de ces variables.

Les échelles furent ensuite codées après une répartition au hasard.

Population testée

Grâce à cet outil nous avons testé une population composée de deux cours moyen 1ère année, deux sixièmes, deux troisièmes et deux classes de terminales, lors de la première séance d'un cycle de rugby. Signalons que tous ces élèves n'ont jamais pratiqué le rugby sauf quelques exceptions. Cette population est issue d'une cité scolaire (collège + lycée + école primaire avoisinante) ne présentant pas de caractéristiques marquées. Les élèves de ces classes ne sont pas en échec scolaire. Le taux de réussite au Brevet des Collèges et au Baccalauréat se situent dans la moyenne nationale. L'équipe pédagogique EPS est soudée. Elle a construit un projet pédagogique qui inclut l'activité rugby dans sa programmation. L'image de l'EPS dans l'Établissement est bon. Le milieu socio-culturel d'origine est relativement

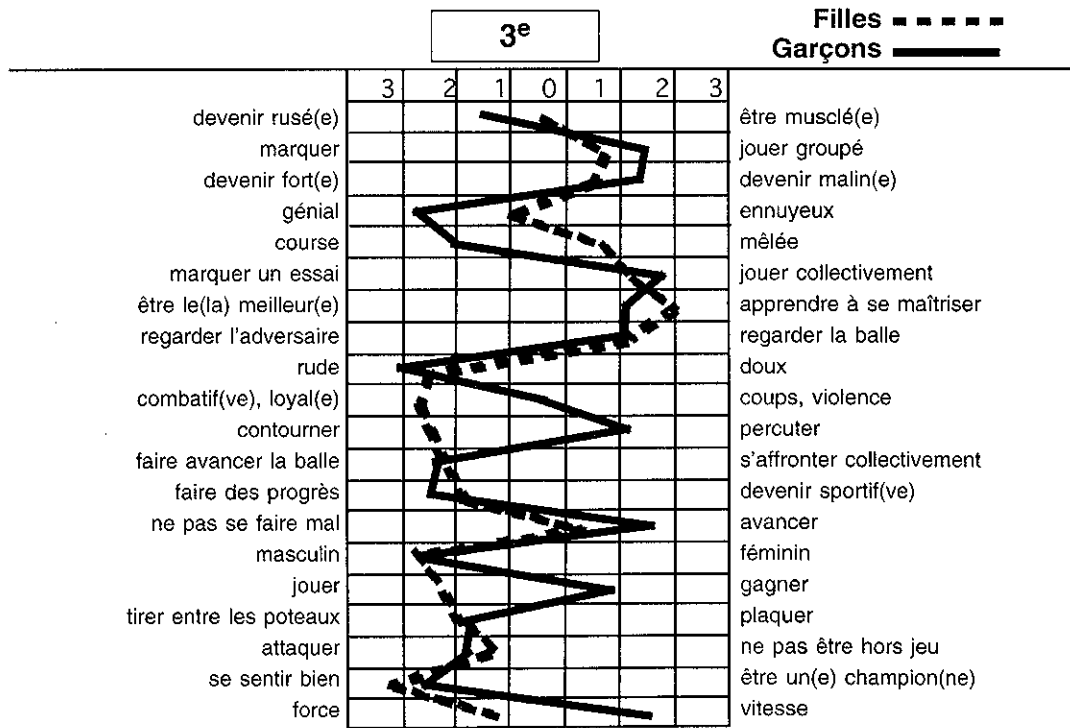
favorisé (implantation pavillonnaire de la ville ancienne et développement pavillonnaire semi-urbain dans les communes avoisinantes pour le lycée).

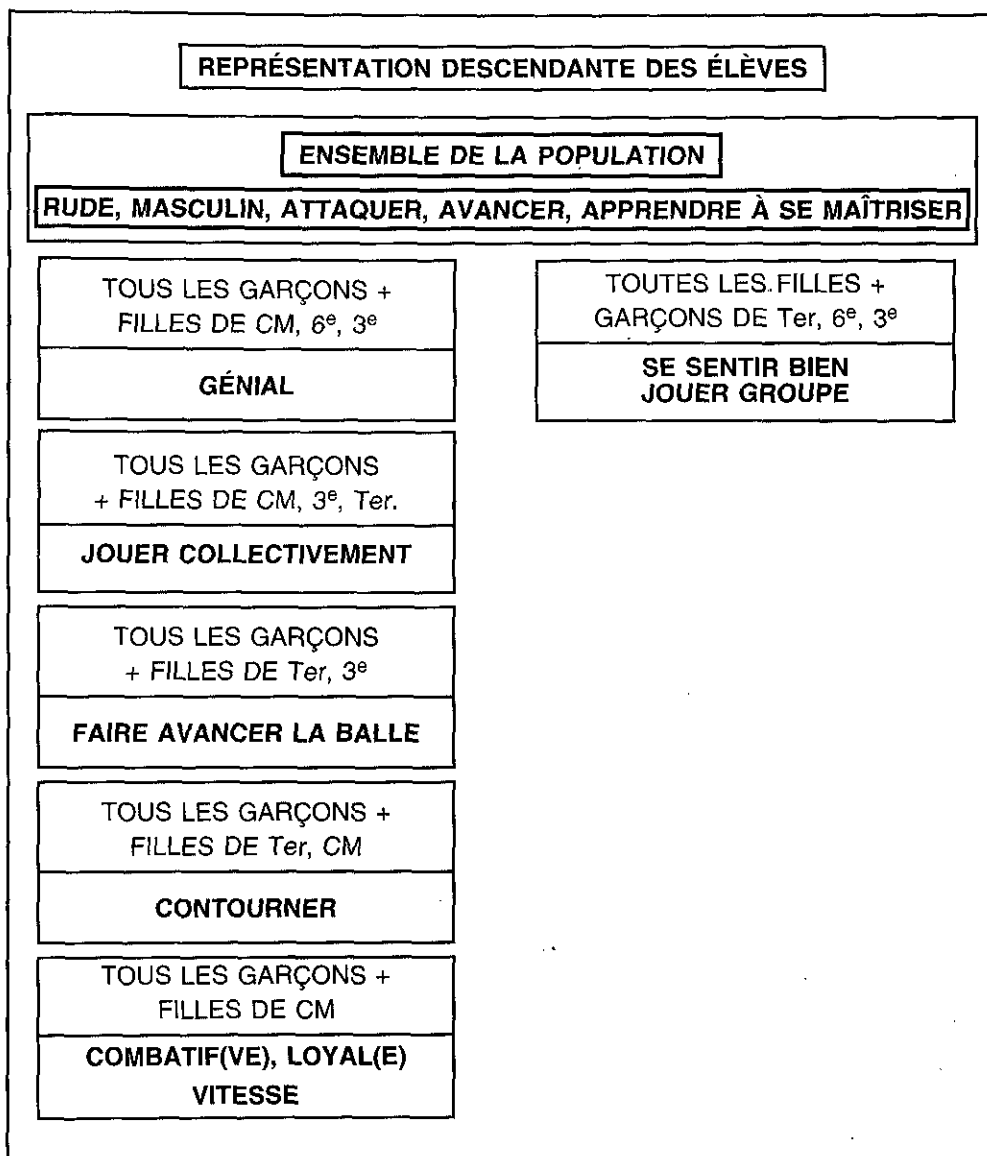
Résultats

Un premier schéma figuratif des attitudes des élèves peut être obtenu par la construction de profils pour chaque classe (exemple pour les classes de troisième).

Ces profils, outre qu'ils matérialisent les opinions, permettent des comparaisons simples entre groupe d'élèves (garçons/filles pour un même niveau de classe, ou pour l'ensemble de la population). Leur lecture situe globalement les convergences et les divergences pour chaque échelle, dont la somme constitue une première approche de l'attitude d'une classe, ou d'un groupe de garçons, ou de filles, envers l'objet culturel du rugby. De l'analyse de ces différents profils, nous tirons un certain nombre d'enseignements.

Si nous effectuons une analyse descendante au plan du contenu, pour savoir quelles sont les





valeurs et le sens partagés par le plus grand nombre d'élèves selon leur sexe et leur âge, nous obtenons une première image globale du rugby.

De ce tableau et de l'analyse de chaque profil, nous retiendrons les données suivantes :

— les filles de cours moyen ont une attitude proche de celle de l'ensemble des garçons. Elles sont par exemple les seules à choisir vitesse,

alors que, l'ensemble des filles de sixième, troisième et terminale, choisissent massivement la force pour caractériser le rugby. L'image culturelle de celui-ci ne semble pas encore perturbée par la différenciation sexuelle apparaissant à l'approche de la puberté. Aucun obstacle ne s'oppose donc à la pratique du rugby à l'école élémentaire, sinon les représentations des enseignants et des parents.

REPRÉSENTATIONS DIVERGENTES
DES ÉLÈVES DE TROISIÈMES

GARÇONS	FILLES
Course	Mêlée
Vitesse	Force
Contourner	Percuter
Gagner	Jouer

Il semble dès lors judicieux de partir des représentations des élèves pour s'en servir comme un point d'appui, et pour tenter de les enrichir grâce à une pratique compétitive raisonnée :

— jusqu'en classe de troisième, le rugby c'est « *génial* ». Seules les filles de terminale basculent légèrement vers le pôle ennuyeux (+ 0,2). Pour la majorité des élèves il est clair que cette APS de tradition masculine est fortement imprégnée de rudesse. Mais c'est dans cet affrontement rude que l'on peut rechercher la maîtrise de soi, et un équilibre personnel au sein d'actions collectives. Parallèlement, on s'aperçoit que l'ensemble de cette population recentre ses choix autour de la position médiane sur l'échelle jouer/gagner, en insistant par ailleurs sur le fait qu'il est nécessaire de jouer collectivement, de jouer groupé. Cette population possède bien une culture première dans l'activité. Les élèves ne sont pas naïfs devant les fondamentaux et les enjeux de formation de l'activité.

— au fil de l'âge, les profils entre garçons et filles du même niveau de classe tendent progressivement à diverger sur un certain nombre de valeurs. Ce phénomène est particulièrement repérable pour la classe de troisième.

Ces données extraites d'une analyse descriptive s'avèrent d'un usage assez facile dans le contexte d'une situation d'enseignement. Cependant, leur validité est-elle bien réelle ? C'est cette validité que nous avons voulu tester, en recherchant une autre façon de segmenter les opinions des élèves.

Compte-tenu du nombre important de variables, nous avons opté pour une analyse des correspondances multiples (ACM) réalisée grâce au Progiciel Statistical Analysis System (SAS). Cette méthode s'applique à l'étude des tableaux disjonctifs complets, dont les lignes sont les individus

ou groupe d'individus, et les colonnes la juxtaposition des modalités de réponse aux échelles s'excluant mutuellement. Cette analyse répond à nos problèmes dans la mesure où nous avons remarqué que les élèves les plus jeunes éprouvaient de grosses difficultés à utiliser l'échelle initiale en sept points, faussant par la même la précision de la mesure. Nous avons simplifié le recueil de données en ramenant l'échelle initiale à trois degrés, tout en étant conscient d'une certaine perte de sensibilité de l'instrument de mesure. Les variables continues sont donc transformées en variables nominales.

Trois ACM successives ont été menées pour tenter de mettre en évidence les liaisons éventuelles entre variables actives :

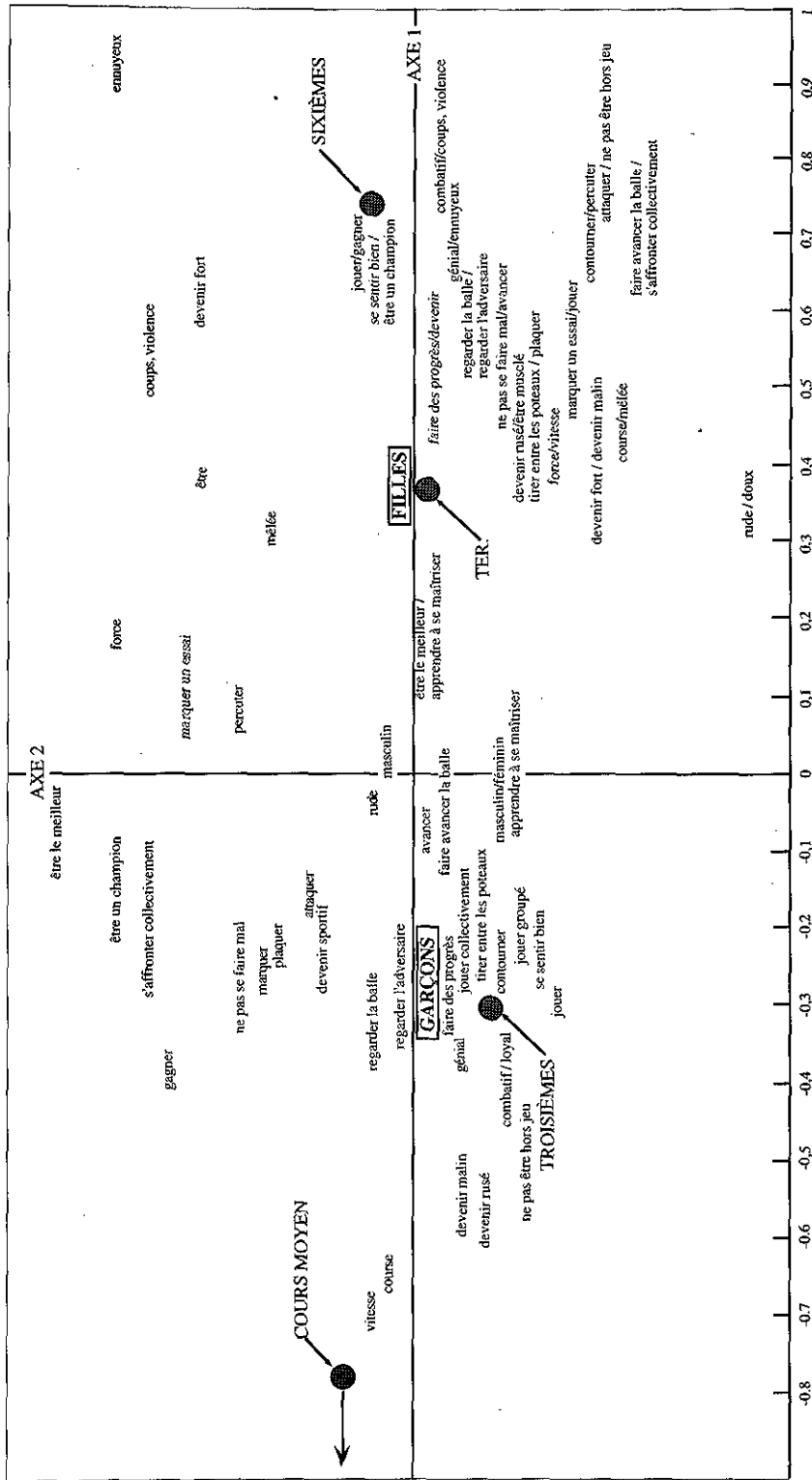
- catégories informatives et évaluatives selon l'âge (le sexe en variable supplémentaire) ;
- catégories informatives selon l'âge et le sexe (catégories évaluatives en supplémentaire) ;
- catégories évaluatives selon l'âge et le sexe (catégories informatives en supplémentaire).

L'analyse des proximités entre variables actives sur les différents schémas figuratifs issus des A.C.M., reflète un certain nombre de regroupements dans le plan.

Nous sommes bien en présence pour cette population d'élève de deux « *univers d'opinions* » selon le sexe.

L'ACM prenant le sexe en valeur supplémentaire caractérise assez bien ces univers. Les deux axes 1 et 2 condensent 16,73 % de l'information, ce qui est assez peu et entraîne des déformations de la projection des variables, mais n'oublions pas que nous sommes en correspondances multiples.

Il est aisé de voir que les troisièmes sont très proches des opinions de l'ensemble des garçons G1 alors que les terminales et les sixièmes se situent plutôt dans l'univers d'opinions des filles G2. Les cours moyens sont en quelque sorte « *atypiques* » car les opinions des filles sont proches de celles des garçons et expliquent la position excentrée. On remarquera également que l'univers d'opinion du groupe G2 concentre la grande majorité des variables reflétant la valeur centrale des échelles. On peut interpréter ce phénomène dans le sens d'un non choix reflétant une attitude de neutralité bienveillance précédant la phase de pratique réelle. Les élèves attendent très certainement la confrontation avec le terrain



pour évaluer et émettre un choix clair. Cette position réservée pourrait bien exprimer une faiblesse de connaissance réelle de l'activité.

CONCLUSION

Ces données confirment globalement que l'utilisation de ces échelles d'attitude comme outils d'investigation permet d'approcher l'étayage des représentations des élèves. Ces outils assez performants, favorisent l'utilisation de traitements standardisés. On peut dès lors penser qu'une mise en œuvre didactique qui ne ferait pas une place aux représentations initiales des élèves se priverait de leviers importants pour optimiser l'intervention.

Le différenciateur sémantique remanié peut permettre la mise en évidence des premières significations du rugby, significations qui organisent le sens et le rapport positif ou négatif à cette activité. L'enseignant possède alors une photographie des représentations initiales des élèves qu'il a en responsabilité. Il peut organiser après confrontation avec ses propres représentations, la pertinence culturelle des contenus d'enseignement. C'est la recherche de cette pertinence culturelle des savoirs à acquérir, compte tenu du sens que les élèves attribuent à cette activité qui conditionne pour une large part les types de motifs d'agir et le niveau auquel ils s'engagent dans les apprentissages (Von Cranach, 1982). Pour approcher l'étayage de telles représentations, nous avons utilisé le schéma d'analyse issu des premiers travaux de Moscovici (1976), en adaptant notre méthodologie à deux des trois dimensions de la représentation sociale : l'information et l'attitude.

Dans les contextes décrits, les populations testées possèdent bien des représentations du rugby différenciées. L'enseignant en EPS qui mobilise ce type d'analyse peut donc affiner la conception, l'organisation, l'adaptation et l'évaluation de sa mise en œuvre didactique du rugby en fonction du public scolaire concerné.

L'ensemble de ces données nous incite à penser que la mixité en rugby ne doit pas être un but en soi, voire imposée, mais un des moyens de la coéducation. En fonction des caractéristiques du public, une différenciation pédagogique reste souvent nécessaire. Il ne s'agit pas non plus de séparer systématiquement garçons et filles. Nous optons plutôt pour la construction d'une pertinence des modes d'entrée dans l'activité, en formant des groupes de motivation, et permettant de respecter l'essence du jeu. Si nous reprenons l'exemple des troisièmes, il reste possible de favoriser le statut des filles les plus atypiques, ou les plus tactiques et ludiques, en les intégrant dans des groupes de garçons. On s'acheminera alors vers une véritable coéducation dans l'esprit des propositions de Davisse et Louveau (1991).

Il semble également pertinent de glisser d'un rugby purement agonal vers un rugby où les dimensions groupales et conviviales sont valorisées à mesure que l'on se rapproche de la puberté et l'adolescence. Ceci n'empêche nullement la compétition réelle avec égalité totale des chances lorsque les élèves le réclament. Mais chacun jouera alors dans sa catégorie.

Trois modes d'entrées dans l'activité peuvent ainsi être repérés en fonction des caractéristiques, des représentations des populations, et des conditions de pratique :

- un rugby purement compétitif (match avec enjeu et équipes équilibrées) ;
- un rugby convivial et coéducatif en jouant sur la dimension groupale et tribale ;
- un rugby formation utilisant les exercices et le jeu en opposition raisonnée.

Ces trois modes peuvent bien entendu coexister dans un même cycle, mais il reste à l'enseignant le soin de choisir parmi ces trois pôles celui qui sera dominant, pour construire des contenus d'enseignement adaptés au rugby coéducatif.

Bernard David
Institut National
de Recherche Pédagogique

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC (J.C.) (1985). **Jeux, conflits et représentations sociales**, Version revue et corrigée de l'édition de 1976. Aix en Provence, Thèse d'Etat.
- BOUTHIER (D.), DAVID (B.) (1989). Représentation et action : de la représentation initiale à la représentation fonctionnelle des APS en EPS, in Bui Xuan G. **Méthodologie et didactique des APS**. Clermont Ferrand, Ed. AFRAPS, 233-249.
- CAILLOIS (R.) (1968). **Des jeux et des hommes**. Paris, NRF.
- CHOMBART DE LAUWE (M.-J.) (1983). La représentation des catégories sociales dominées. Rôle social, intériorisation, **Bulletin de Psychologie**, t. XXXVII, 366, 877-886.
- DAVID (B.) (1987). Rugby mixte : étude différentielle des effets d'un modèle pédagogique, in Von Hofe A. et Simonet P., **Recherches en Psychologie du Sport**. Issy-les-Moulineaux, Ed. EAP, 201-212.
- DAVID (B.) (1990). Rugby féminin : influence de la pratique sur les représentations initiales de la pratique, in René B. X., **Différencier la Pédagogie en EPS**. Dossier EPS, 8, 161-177.
- DAVID (B.) (1993). **Place et rôle des représentations dans la mise en oeuvre didactique d'une APS : l'exemple du rugby**. Thèse en Didactiques des Disciplines. Université de Paris XI, 435 p.
- DÁVISSE (A.), LOUVEAU (C.) (1991). **Sport, école, société : la part des femmes**. Joinville le Pont, Ed. ACTIO.
- DE LANDSHEERE (G.) (1982). **Introduction à la recherche en éducation**. Paris, Armand Colin, Bourrellier, 5^e édition.
- DI GIACOMO (J.P.) (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales, **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 1, 397-422.
- DOISE (W.) (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales, **Bulletin de Psychologie**, t. XLV, 405, 189-195.
- FRAISSE (P.) (1972). L'organisation des expériences, in Fraisse (P.), **Manuel de Psychologie Expérimentale**, 4^e édition. Paris, PUF, 343-375.
- JEU (B.) (1977). **Le sport, l'émotion, l'espace**. Paris, Vigot.
- JODELET (D.) (1989). **Les représentations sociales**. Paris, PUF.
- JODELET (F.) (1972). L'association verbale, in Fraisse P. et Piaget J., **Traité de psychologie expérimentale**, t. VIII, chap. XXVII. Paris, PUF, 97-153.
- LEONTIEV (A.) (1972). **Le développement du psychisme**, 3^e édition. Paris, Ed. Sociales.
- LEPLAT (J.), HOC (M.) (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 3, 49-64.
- LEPLAT (J.) (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail, **Psychologie Française**, T. 30, 3-4, 269-275.
- LOUVEAU (C.) (1987). **Talons aiguilles et crampons alus. Les femmes dans les sports de tradition masculine**. Paris, INSEP-SFSS, 260 p.
- MENACHEM (R.) (1968). Le différentiateur sémantique : le modèle de mesure, **L'Année Psychologique**, 68, 451-465.
- MISSOUM (G.) (1987). Le multi-ballon, **Revue EPS**, 144, 23-25.
- MOSCOVICI (S.) (1976). **La psychanalyse, son image, son public**, 2^e édition. Paris, PUF.
- MUCCHIELLI (R.) (1982). **L'analyse de contenu**. Paris, ESF, 4^e édition.
- QUILIS (A.) (1986). Rugby féminin, **Revue EPS**, 197, 26-30.
- SAVOYANT (A.) (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique, **Cahiers de Psychologie**, 22, 17-28.
- Spécial rugby féminin (1985) **Revue DROP**, 13 p.
- THOMAS (R.), ALAPHILIPPE (D.) (1983). **Les Attitudes**. Paris, PUF.
- VON CRANACH (M.) (1982). The psychological study of goal directed action : basic, in Von Cranach M. et Harre R. **The analysis of action**, Paris, Ed. Maison des sciences de l'homme.

Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une « non-politique » (1964-1985)

Viviane Glikman

Suite à une décision du Premier ministre, annoncée en août 1993, une « chaîne du savoir » doit voir le jour en France, en décembre 1994. Elle est présidée par un homme des médias, Jean-Marie CAVADA, et se nomme « La Cinquième », parce que ses programmes seront diffusés sur le cinquième réseau national de télévision hertzienne (en « avant-ARTE »). Plusieurs rapports et projets ont précédé cette opération, élaborés depuis le printemps 1992, sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale, de la Communication, de la Formation professionnelle, du Sénat, etc. Bien que ces projets fassent souvent référence à des expériences françaises antérieures et à des actions étrangères, il est étonnant de constater à quel point ils tirent peu de conséquences de l'histoire de ces expériences, des problèmes qu'elles ont posés, des causes de leur pérennité ou de leur disparition. En fait, beaucoup de ces projets reproduisent les erreurs qui ont été celles de la politique française en matière d'audiovisuel éducatif au cours des précédentes décennies et qui ont entraîné la dérive et la suppression de la plupart des programmes de télévision éducative. Analyser les causes de l'échec de la télévision éducative française apparaît donc comme un préalable nécessaire au renouvellement de ce type d'actions, afin d'éviter que leur répétition n'aboutisse aux mêmes effets, condamnant pour longtemps de semblables initiatives.

De nombreux programmes de télévision scolaire et éducative pour adultes ont été régulièrement diffusés, des années cinquante aux années quatre-vingt, sur le réseau national hertzien de la France, qui a été un des précurseurs dans ce domaine. Seules en subsistaient, de façon permanente, quelques émissions destinées aux établissements scolaires (1). Parmi ces programmes, les premières émissions de télévision éducative pour adultes, produites, à partir de 1964, à l'intention de publics peu ou moyennement scolarisés, sous

l'égide du ministère de l'Éducation nationale, ont longtemps été désignées, ainsi que le service chargé de leur conception, sous le nom de « RTS/Promotion ».

Au cours de ces années, des changements importants ont eu lieu, tant dans la structure organisationnelle de l'institution productrice (devenue Centre National de Documentation Pédagogique en 1976) que dans le volume, les contenus, les objectifs et l'impact des productions. Interrompue en 1985, cette expérience peut, rétrospective-

ment, être considérée comme un échec, dans la mesure où elle n'a que momentanément atteint la fonction qu'elle revendiquait explicitement, de participation à la formation permanente et continue dans le cadre de la lutte contre les inégalités scolaires et sociales.

Une approche historique et sociologique, à partir d'analyses de documents écrits sur, par et pour l'institution et d'interviews d'acteurs de l'action, nous a permis de déterminer les grands moments qui ont marqué son évolution et de tenter d'en déceler le sens, afin de comprendre les conceptions et l'origine des décisions qui ont orienté la *politique française en matière de télévision éducative*, au cours des trente dernières années (2).

Après avoir retracé les quatre grandes périodes qui nous paraissent avoir caractérisé l'histoire de RTS/Promotion, nous proposerons donc une synthèse des causes des transformations observées, de la dérive de la programmation et du déclin de l'action.

HISTOIRE D'UNE DÉRIVE

L'attraction de la pédagogie

En 1963, dans une société en pleine expansion, à l'initiative du Premier ministre Georges Pompidou, une commission interministérielle (3) lance, pour trois ans, un « plan expérimental d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement », à plusieurs niveaux de la scolarité, assorti, dès l'année 1963-64, d'un budget de dix millions de francs.

L'objectif principal de cette opération est de pallier le manque d'enseignants et la formation insuffisante de beaucoup d'entre eux, dans le cadre de la réforme d'un système scolaire caractérisé par l'accroissement de la demande sociale en matière d'éducation et la prolongation de la scolarité obligatoire (Cros, 1961 ; Prost, 1981). C'est ainsi que se multiplient, à l'Institut Pédagogique National (IPN), chargé depuis 1951 (4), les émissions de la « radio-télévision scolaire » (RTS) destinées aux élèves et aux enseignants (5).

La radio-télévision scolaire suscite cependant bien des réserves. Le ministère de l'Éducation nationale et la direction de l'IPN, pour lesquels

« l'audiovisuel, ça coûte cher et ce n'est pas sérieux », se méfient de ces innovations qui paraissent remettre en cause les modèles de l'enseignement traditionnel. De même, la majorité du corps enseignant est soit indifférente, soit très réticente, considérant ces émissions « palliatives » comme un moyen de contourner ses revendications en matière de recrutement et de formation et affirmant, par la voix de ses syndicats, que « la machine ne remplacera jamais le maître » (Egly, 1984).

Activité d'abord très marginale de la RTS, les premières séries d'émissions télévisées spécifiquement conçues pour un public d'adultes non enseignants apparaissent en 1964. Elles s'adressent en priorité à des téléspectateurs « isolés » (non inscrits dans des organismes de formation) et faiblement instruits.

Les émissions, accompagnées de documents écrits gratuits, visent une initiation à des contenus de l'enseignement général ou technique, langues vivantes, expression française, économie, dessin technique... Elles sont diffusées sur les chaînes nationales, les heures étant louées à l'ORTF, à raison d'une heure par semaine (en 1963-64), puis de deux (en 1966-67), le samedi après-midi et le dimanche matin surtout. La télévision, qui commence seulement à se développer et se veut un outil d'éducation et de culture (Missika, Wolton, 1983 ; Miquel, 1984), accepte volontiers d'ouvrir son antenne, encore très partiellement occupée, à des émissions de formation.

Ces programmes s'inscrivent, en outre, dans la logique de la politique nationale d'éducation permanente qui s'exprime dans le IV^e, puis dans le V^e Plan national. En effet, la modernisation et l'industrialisation du pays, dans cette période de progrès technique et de croissance économique, engendrent des besoins grandissants en main d'oeuvre qualifiée, besoins que le système de formation initiale ne peut seul satisfaire (Charlot, Figeat, 1985). Les lois de juillet 1959 et de décembre 1966 qui régissent alors la formation des adultes (Terrot, 1983), font de la formation professionnelle une « obligation nationale ». La concevant dans une optique d'éducation populaire et, surtout, de « promotion sociale », elles justifient pleinement l'existence de cours télévisés gratuits offerts à tous.

Les responsables de RTS/Promotion à l'IPN sont des enseignants et, à leur manière, des mili-

tants de l'éducation populaire et de la promotion sociale. Convaincus que la télévision peut assurer une mission éducative, c'est à travers leur désir d'enseigner qu'ils se passionnent pour l'audiovisuel : ils y voient le moyen de transmettre des savoirs au plus grand nombre et pensent même, au début, que l'éducation peut engendrer un langage nouveau qui modèlera les formes de la communication télévisée (6).

Pendant qu'adhérant à une conception apparemment traditionnelle de la transmission des savoirs, les intentions des émissions sont explicitement didactiques, des recherches formelles, parfois très novatrices, s'efforcent d'exploiter tous les moyens télévisuels afin de rendre cette pédagogie attrayante et de susciter l'intérêt d'un maximum de téléspectateurs.

Les débuts de l'action sont donc marqués par une cohérence réelle entre les tendances sociales, éducatives et médiatiques et les aspirations de ses responsables, caractérisées par un investissement enthousiaste dans la recherche d'un mode d'expression pédagogique séduisant et original, adapté aux attentes d'un public désireux d'élever son niveau de connaissances et prêt à investir, pour cela, sur son temps de loisirs.

Bien que les résistances corporatives et institutionnelles freinent des projets de création d'un grand centre spécialisé dans l'audiovisuel éducatif, la RTS continue de progresser, de même que les programmes pour adultes qui apparaissent comme un secteur d'avenir.

Les pièges d'une expansion trop rapide (1968-1970)

Alors que se poursuivent les transformations de la société française, la « révolution » de mai 1968, dans un mouvement de contestation généralisée, à la fois politique, économique, idéologique et culturelle, s'accompagne d'une profonde remise en question aussi bien des médias de masse que du système éducatif dans sa globalité.

La participation intensive de la RTS à ces événements lui vaut une hostilité renforcée de la direction de l'IPN et détériore pour longtemps son image, et celle de l'IPN en général, auprès du ministère de l'Éducation nationale (Majault, 1980). En outre, un débat, souvent polémique, sur les missions éducatives et culturelles de la télévision (7), débat toujours actuel, et de nouvelles attaques contre la télévision scolaire, commencent à déstabiliser ce secteur de production.

Dans le même temps, on assiste à un rapide développement de toutes les télévisions éducatives pour adultes, tant en France qu'à l'étranger.

En France, en 1966 et 1967, sont nés Télé-CNAM (cours de promotion supérieure du travail du Conservatoire National des Arts-et-Métiers, destinés à la formation de techniciens supérieurs et d'ingénieurs), Télé-Promotion rurale (qui vise à aider les petits agriculteurs à comprendre l'évolution économique), des émissions destinées au recyclage des médecins, etc. (8)

La plupart des pays industrialisés, en Europe et en Amérique du Nord, proposent désormais des systèmes de télévision éducative, scolaire et/ou pour adultes, avec des contenus extrêmement variés, mais, contrairement à ce qui se passe en France, la responsabilité des productions incombe généralement aux sociétés de télévision de ces pays et non à leur ministère de l'Éducation (9).

RTS/Promotion bénéficie largement des effets de cet essor général ; elle s'autonomise et ses forces s'accroissent. Les projets se multiplient et se diversifient, avec de nouvelles séries (expression orale, méthodes de travail, législation du travail, électronique, automatismes, mathématiques, statistiques).

La pression que constitue l'augmentation soudaine du temps d'antenne (six heures par semaine en 1969-70) entraîne néanmoins une dangereuse accélération de la production. Les enseignants nouvellement recrutés n'ont souvent aucune formation dans le domaine de l'audiovisuel et connaissent mal les problèmes spécifiques de la formation des adultes peu scolarisés. Ils produisent dans la hâte des émissions dont les objectifs demeurent didactiques, mais dont la plupart n'ont ni la séduction, ni l'originalité recherchées au début.

Grisante et trop rapide, mal planifiée, desservie par la lourdeur des structures administratives, l'expansion se fait au détriment de la réflexion sur le public, sur ses difficultés d'appropriation des contenus proposés et sur ses attentes en matière de valorisation de la formation acquise.

Cependant, malgré une information insuffisante sur l'existence des émissions, l'audience est relativement élevée (jusqu'à un million de téléspectateurs dans une France moins équipée qu'aujourd'hui en récepteurs) et les documents d'accompagnement sont diffusés en grand nombre (150 000 à 200 000 par an).

Les études de public soulèvent toutefois progressivement le problème de l'écart entre le public-cible, peu scolarisé, et le public effectivement touché, dont la majorité possède un niveau d'instruction moyen ou supérieur et, plus généralement, de l'inadéquation entre certains des moyens mis en oeuvre et les objectifs affirmés (10). On commence alors à se demander s'il faut mettre en cause les contenus choisis, la forme des émissions ou un phénomène sociologique plus profond, la capacité des couches défavorisées de la population à considérer la télévision comme autre chose qu'un outil de distraction et à y appréhender des messages éducatifs - cette *seconde interprétation permettant aux producteurs de dégager leur responsabilité.*

Des perspectives nouvelles s'ouvrent pourtant, avec des relations qui se multiplient en direction des centres de formation, de plus en plus nombreux à s'intéresser aux productions de RTS/Promotion, et tout semble présager une nouvelle expansion, avec un renforcement des moyens et une insertion plus efficace dans un système éducatif structuré qui permettrait aux émissions de répondre à des attentes en terme de formation sanctionnée.

La logique du marché (1970-1975)

En 1971, la loi sur « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » assure aux salariés le droit à un « congé-formation » rémunéré et instaure une obligation de participation financière des employeurs (11). Elle permet d'envisager un essor considérable des actions menées dans ce cadre et de ce qu'on nomme dès lors le « marché » de la formation continue.

Ces nouvelles orientations sont prises en charge par une direction « Orientation et Formation continue » du ministère de l'Education nationale et, surtout, par le secrétariat général à la Formation professionnelle qui finance en grande partie les télévisions éducatives pour adultes.

Simultanément, une accentuation de la volonté politique de rentabilisation des services publics incite les administrations à entrer dans la compétition économique. Les établissements concernés du ministère de l'Education nationale sont donc supposés se positionner sur le « marché » de la formation continue en direction des publics « solvables ».

Ce sera une des missions de l'Office Français des Techniques Modernes d'Education (OFRA-TEME) issu, en septembre 1970, en même temps que l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques) (12), d'une partition de l'IPN, jugé ingouvernable parce que trop volumineux et trop contestataire.

Une restructuration de l'organigramme fait de RTS/Promotion une « Unité de la Formation Continue » dont les budgets continuent d'augmenter, ainsi que le nombre d'heures de diffusion hebdomadaire, atteignant 8h30 en 1972-73. L'équipe, composée au départ de quelques individus, grossit et regroupe bientôt une quarantaine de personnes, producteurs, réalisateurs, administratifs, évaluateurs... Les conditions requises pour que s'ouvrent de larges perspectives de développement et que ces programmes deviennent un élément important du dispositif public d'éducation permanente semblent donc présentes.

Or, cette période de « vent en poupe », selon la formule utilisée par un responsable ministériel, voit peu à peu surgir toute une série de difficultés et d'obstacles, autant externes qu'internes, qui créent une situation où domine l'incertitude et provoquent, au niveau des objectifs de l'action, une évolution qui s'avérera bientôt une dérive.

Les dispositions législatives entraînent un total renouvellement du discours sur la formation permanente. L'éducation populaire et même la promotion sociale sont bientôt remises en cause. La formation des adultes apparaît de plus en plus comme ressortissant de la responsabilité du patronat, dans le cadre de la « politique contractuelle » chère à Jacques Delors, alors secrétaire général de la Formation professionnelle et initiateur de la loi de 1971.

De ce fait, les pouvoirs publics ne se préoccupent plus guère de la promotion individuelle vers laquelle se sont jusqu'alors orientées les activités de RTS/Promotion et plus aucun responsable politique de haut niveau ne s'intéresse dorénavant à la télévision éducative. Elle est abandonnée aux mains d'administrateurs qui tantôt font de leur mieux, tantôt abusent de l'autorité qui leur est conférée, mais n'ont guère de vision stratégique globale de l'audiovisuel éducatif, ni de réel pouvoir de décision.

L'expansion des actions de formation continue dans les entreprises et dans les organismes de

formation, qui se créent en grand nombre, ainsi que la recherche d'une rentabilité nouvelle, conduisent RTS/Promotion à accentuer ses actions en direction des groupes de formés, avec des documents spécifiques et des productions à l'intention des formateurs d'adultes.

Ces tentatives aspirent une grande part des forces de l'équipe, réduisant l'investissement dans les productions exclusivement destinées à l'antenne et au public isolé. L'OFRATEME demeure cependant une administration peu adaptable à ce type d'activité, qui la met en concurrence avec les secteurs associatif et privé, et les résultats de ces efforts se révéleront finalement peu convaincants.

Le phénomène télévisuel, de son côté, a changé de nature. La télévision s'impose comme principal moyen de communication de masse. L'ORTF, à la fois décrié et sur-valorisé, commence à vivre sur le mode de la publicité et de la concurrence entre les chaînes. Ses visées monopolistiques le conduisent à considérer la télévision éducative, alliée des premiers temps, comme une pesante contrainte et à mettre en oeuvre, pour tenter de s'en débarrasser, une stratégie faite de mépris et d'hostilité (13).

Le désir de rentabilité se traduit aussi par des augmentations successives du prix des documents d'accompagnement, qui ont cessé d'être gratuits et se renouvellent peu, entraînant une forte baisse du nombre des demandeurs individuels que ne compensent pas les demandes collectives. Les réorganisations, les nouveaux recrutements, la hiérarchisation des fonctions, les oppositions rencontrées modifient l'atmosphère de travail de l'équipe. La motivation est moins forte et les intérêts personnels commencent à l'emporter sur la mission collective.

Enfin, toutes les télévisions éducatives françaises subissent l'influence des idéologies communautaires et participatives, très en vogue au Québec (14), qui souhaitent faire de ce média un outil de « sensibilisation » et de « communication sociale » (Beaud, 1984) (15). Les producteurs, déçus par les résultats précédents, se laissent volontiers séduire par cette nouvelle tendance qui concilie le refus d'instruire prôné par les théories de mai 1968 et l'attraction d'une télévision supposée permettre de s'adresser au « grand public ».

Après un essai peu fructueux pour instaurer un ensemble combiné d'enseignement à distance

avec les cours par correspondance du CNTE (16), les contenus didactiques des séries télévisées sont remis en cause. Dans le cadre d'un effort de « déscolarisation » (expression à la mode depuis 1968), les nouvelles séries (relations humaines, économie, « A la découverte de l'informatique », travail social...) se présentent davantage comme une ouverture sur le monde contemporain.

La forme des émissions se modifie également et fait davantage appel aux témoignages, aux débats, au direct. Sous l'influence des instances de pilotage, soucieuses d'assurer la promotion des opérations qu'elles financent et tout aussi imprégnées par les idéologies dominantes que les responsables de la télévision éducative, des émissions de type « magazine », en proportion croissante, ont pour rôle de « sensibiliser » le public et de l'informer sur des actions qui sont conduites par ailleurs, au détriment des programmes d'initiation.

L'audience des émissions n'a pas été accrue par ces modifications, le public-cible n'est pas mieux atteint et le « grand public » n'est toujours pas au rendez-vous.

Un équilibre précaire sera trouvé avec l'ORTF, après des négociations longues et difficiles, aboutissant à des conventions qui, bien que préservant l'accès à l'antenne des émissions de l'OFRATEME, les placent en situation de dépendance par rapport à l'Office. Ces accords n'empêchent pas une forte augmentation du coût de location de l'heure d'antenne et la désorganisation de la grille de diffusion.

Tous ces éléments entraînent une profonde remise en cause des missions RTS/Promotion et, à partir de 1974-75, une importante réduction du temps de diffusion au profit d'actions « multi-médias hors antenne ».

La crise et l'attraction d'une « télévision de communication » (1975-1985)

Durant cette dernière période, tous les problèmes qui ont assailli RTS/Promotion au cours des années précédentes se renforcent et se cristallisent, aggravés par la crise économique. La télévision éducative ne parvient à se situer ni dans les nouveaux enjeux du système de formation continue, ni dans l'univers chaotique de la télévision grand public. Incapable de trouver un nouvel essor, elle entre dans un lent processus de dépérissement.

À partir de 1975, le début de la crise économique conduit à revoir les objectifs de la formation continue et l'obligation de financement par les entreprises reste inférieure aux prévisions de la loi de 1971 (17). L'éducation permanente cède la place à une formation professionnelle directement liée aux besoins des entreprises et du marché du travail (18) ; c'est le reflux de l'éducation populaire et quelques tentatives de « rénovation » ne parviennent pas à enrayer le déclin de la promotion sociale. Au niveau des politiques ministérielles, prévalent bientôt, parmi les actions en direction de publics prioritaires « non solvables », les formations directement liées à l'emploi et à la qualification des jeunes chômeurs dans lesquelles la télévision n'a guère de place.

La volonté de rentabilisation n'a fait que s'amplifier avec le triomphe du libéralisme économique (Gauron, 1988). Cependant, le développement de l'audiovisuel et des technologies éducatives est très en retard sur les prévisions optimistes qu'avait fait naître, dans une conjoncture économique favorable, l'expansion du marché de la formation continue (Oppenheim, 1977). Des expériences de télévisions locales câblées, qui avaient fait espérer un débouché nouveau aux programmes éducatifs, ont été interrompues. L'audiovisuel n'a pas davantage réussi à s'imposer à l'école et les pressions s'accroissent pour remplacer la télévision scolaire par les médias de groupe.

Le ministère de l'Éducation (l'adjectif « nationale » est tombé), qui après la « réforme Haby » s'attache surtout à l'information des maîtres, décrète, en 1976, une nouvelle transformation de l'institution. L'OFRATEME devient Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). La disparition, dans le nom de l'organisme, de la référence aux « techniques modernes d'éducation » traduit une désillusion certaine et le retour à la valorisation de l'écrit, victoire de la réaction selon certains, du bon sens selon d'autres.

L'éclatement de l'ORTF, décidé en août 1974, a exacerbé la concurrence entre les chaînes de télévision (Ledos, Jézéquel, Régnier, 1986) et accentué le rejet des émissions éducatives vers des horaires réduits, de moindre audience. Celles-ci cherchent en vain à s'affirmer par des productions qui, adoptant des formes semblables à celles de la « vraie » télévision, ne font souvent que reproduire des modèles télévisuels, de plus en

plus répandus et qui présentent l'avantage d'être peu coûteux, où sous couvert de communication et d'échanges, prime le bavardage (Mousseau, Brochand, 1982).

À RTS/Promotion, face à des instances de pilotage qui ne peuvent que constater leur propre impuissance, l'équipe des enseignants se replie sur ses propres divergences. Les uns se consacrent aux productions multi-médias hors antenne et à la formation de formateurs qui drainent désormais une part importante des crédits. Les autres se partagent un budget réduit et un temps d'antenne fortement diminué (trois heures hebdomadaires à partir de 1975-76).

Des clans se constituent et les défenseurs d'une télévision d'enseignement sont contraints de s'effacer devant la majorité des producteurs qui, conquis par les objectifs de « sensibilisation » et les idéologies participatives des télévisions câblées, comptent sur des émissions dépourvues de tout didactisme et centrées sur des problèmes de société pour attirer le grand public, se faire reconnaître comme producteurs de télévision à part entière et faire accepter leurs émissions par les chaînes. Indépendamment des progrès de la réflexion sur la télévision et ses publics (Souchon, Poulet, 1976 ; Barbier-Bouvet, 1977 ; Périllat, Barraud, Morin, 1977), qui démontrent le caractère utopique d'une telle démarche, et des études d'audience (19) qui en confirment l'irréalisme, la majorité des programmes ne visent donc plus qu'un « grand public », supposé populaire, avec lequel ils prétendent établir une communication « différente », et, au lieu de former, développent un discours sur la formation qui se veut « dérangeant » et « démystificateur ».

Avec l'abandon des contenus didactiques, le vocable « RTS/Promotion » disparaît et les livrets d'accompagnement à parution périodique, dont la diffusion s'était réduite à une dizaine de milliers d'exemplaires, cessent d'exister. Seul subsiste un « bulletin de liaison » chargé d'informer à la fois sur les productions du CNDP et sur les diverses structures de la formation continue.

De nouveaux types de programmes sont toutefois testés : « modules » dont le but est d'inciter les téléspectateurs à s'inscrire à des cours du CNTE, jeux, émissions de vulgarisation scientifique ou sur des savoir-faire quotidiens (couture, tricot, dépannage automobile simple... (20)). Ce

sera aussi des « après-midi continus » (« Libre cours ») visant un public de moins en moins spécifique : pendant deux heures, des « plateaux » alternent avec des séquences filmées, saupoudrage de contenus plus ou moins informatifs ou culturels.

Alors que la majorité des télévisions éducatives étrangères continuent de se développer en s'adaptant au contexte social et médiatique local (21) et que plusieurs d'entre elles sont intégrées dans des systèmes multi-médias de formation à distance (22), les promoteurs français de programmes éducatifs renoncent peu à peu à l'antenne nationale et les émissions du CNDP ne s'y maintiennent que difficilement, avec des créneaux horaires sans cesse bouleversés. Bien que n'étant pas toutes dépourvus d'intérêt, les nouvelles émissions n'accroissent pas significativement les taux d'audience. Quant aux productions multi-médias destinées à la commercialisation, la plupart ne possèdent guère les caractéristiques requises pour s'imposer sur un marché en stagnation.

À partir de 1981-82, le changement de majorité politique en France entraîne un changement des responsables du CNDP et un groupe de producteurs et de réalisateurs de l'établissement impose un nouveau type d'actions télévisées « de qualité », proches de la « vraie télévision ». Il s'agit aussi de tenter de prouver la capacité du CNDP à s'insérer dans un projet de quatrième chaîne « éducative et culturelle », projet qui n'aboutira pas (23). Seule production à cette époque, une nouvelle émission de trois heures (« Entrée libre »), bientôt réduite à deux pour en diminuer le coût, est diffusée le samedi après-midi sur la troisième chaîne : une personnalité invitée sert de fil conducteur à une série de séquences qui visent à « éduquer tout en distrayant » le « grand public », téléspectateurs de tous âges et de tous niveaux.

Nombreux sont ceux qui s'interrogent sur la spécificité de cette télévision qui se veut « éducative au sens large du terme » et sur la justification de son financement par le ministère de l'Éducation (redevue nationale). De nouvelles restrictions budgétaires et des tensions entre groupes de pression divergents au sein du CNDP entraîneront, à la fin de l'année scolaire 1984-85, la suppression de ce programme dont les taux d'audience demeurent dérisoires au regard des objectifs proclamés.

LES CAUSES DE L'ÉCHEC

Dans un premier temps, la conjonction favorable d'un certain nombre de facteurs, à la fois externes (environnement socio-politique, socio-économique, éducatif et télévisuel) et internes (caractéristiques de l'institution productrice et des acteurs de l'action), a permis à RTS/Promotion d'innover et de proposer des productions didactiques originales et attrayantes. Ces « spectacles pédagogiques », adaptés aux publics visés par leur forme et leur contenu, ont effectivement atteint et relativement satisfait un assez grand nombre de téléspectateurs peu ou moyennement scolarisés.

Singulièrement, la dérive de l'action s'est amorcée, après une trop rapide expansion, en corrélation avec un développement important du dispositif de formation des adultes et une amplification du phénomène télévisuel. Ne réussissant ni à se constituer en véritable système de formation à distance, ni à progresser dans la collaboration avec d'autres organismes de formation susceptibles de l'y aider, RTS/Promotion, sous couvert de diversification et d'adaptation aux changements sociaux, s'est réorientée vers des émissions de « sensibilisation » à l'efficacité peu probante. Après avoir été un lieu de formation, elle est peu à peu devenue un lieu où l'on parle de formation et de problèmes sociaux et où on ne forme plus qu'incidemment, « clandestinement ».

Perdant sa spécificité et s'inscrivant dès lors dans une pente descendante qui s'est accentuée au fur et à mesure que, dans une situation de crise économique, se posait avec plus d'acuité la question de la rentabilité des fonds investis et que décroissaient son budget et son temps d'antenne, elle n'a fait ensuite, pendant plusieurs années, que survivre, sans mission précise, dans un univers administratif où il est extrêmement difficile de supprimer une institution.

Le fait qu'elle n'ait jamais représenté un enjeu, ni pour le pouvoir politique, ni pour son ministère de tutelle, son incapacité à s'autodéfinir une stratégie cohérente après que des changements dans la politique nationale d'éducation permanente l'aient déstabilisée, les pesanteurs administratives de l'établissement public auquel elle était rattachée, les contraintes d'un rapport de force défavorable avec l'ORTF et les sociétés de programmes, le renouvellement des idéologies

éducatives et l'attraction des producteurs vers la « vraie » télévision sont autant de causes dont l'interpénétration explique la dérive de l'action.

Contrairement à ce qui s'est passé en Grande-Bretagne avec la création de l'Open University, la télévision éducative française n'a jamais été un enjeu du pouvoir politique.

Seule une volonté utilitaire de renforcer le rôle des technologies audiovisuelles pour pallier les lacunes du système de formation initiale, a permis à des initiatives individuelles de faire naître et se développer RTS/Promotion dans une télévision scolaire en expansion.

Certes, durant la période étudiée, les discours des gouvernements successifs ont toujours, même lorsque prévalaient les théories libérales, prôné l'égalisation des chances et promulgué quelques réformes en ce sens, pendant que la dynamique socio-économique favorisait effectivement de lents processus de démocratisation et de mobilité sociale grâce à la généralisation des biens de consommation, des loisirs et de l'éducation. Cependant, le droit à la « seconde chance » étant demeuré plus illusoire que réel dans le cadre d'objectifs qui n'allaient pas foncièrement au-delà du maintien d'un certain équilibre indispensable aux nécessités de l'économie et du consensus social, attribuer à la télévision éducative pour adultes les moyens qui lui auraient permis de concourir efficacement à l'exercice de ce droit n'a jamais été une préoccupation du pouvoir.

La télévision éducative n'a jamais non plus été un enjeu pour le ministère de l'Éducation dont elle dépendait.

Pas plus qu'il n'a volontairement apporté son soutien à la télévision scolaire, le ministère de l'Éducation nationale n'a été demandeur d'une télévision éducative pour adultes. La faible implication dans l'éducation permanente (24) et l'incertitude des orientations en matière de technologies éducatives de ce ministère, presque exclusivement centré sur la formation initiale et dont la politique éducative, en dehors de vastes réformes périodiques inégalement soutenues, se traduit surtout en terme de gestion des établissements et des personnels, expliquent son peu d'investissement dans une action à laquelle il ne s'est intéressé que brièvement et seulement pour en faire un instrument de propagande.

Quant aux syndicats, le plus souvent mobilisés par la défense des salariés et des institutions, ils ne sont que rarement intervenus sur les contenus de la production autrement que pour soutenir leurs adhérents.

Le mode de financement de RTS/Promotion, sous forme de budget « affecté » en provenance du secrétariat général à la Formation professionnelle transitant par le ministère de l'Éducation nationale, en ôtant à la fois au financeur et à la tutelle, mutuellement paralysés, toute possibilité d'action sur l'expérience, a néanmoins assuré sa protection. C'est ce qui lui a permis de perdurer, alors que, livrée à des contradictions internes et affirmant attendre des directives, elle ne réussissait plus ni à s'inventer des finalités suffisamment légitimes pour s'imposer auprès du public, ni à affirmer un projet global convaincant face à des « autorités » elles-mêmes incertaines.

Le développement du système d'éducation des adultes a, paradoxalement, provoqué le déclin de RTS/Promotion.

Au début de l'action, l'éducation des adultes était conçue en terme de promotion sociale et largement centrée sur l'effort individuel de formation. Partenaires sociaux et pouvoirs publics comptaient sur son développement pour répondre aux besoins en matière de qualification dans une société caractérisée par l'expansion économique et le progrès technologique. L'outil télévisuel, susceptible de s'adresser à un grand nombre d'individus, gratuitement, à domicile et pendant les heures de loisirs, paraissait approprié à la transmission d'enseignements s'inscrivant dans cette perspective.

Les dispositions de la loi de 1971, provoquant l'essor de la formation des adultes, devaient assurer le développement de RTS/Promotion, simultanément confortée par la vogue des technologies éducatives. Entraînant un déclin de la promotion sociale au profit d'une formation professionnelle continue sur le temps de travail financée par les entreprises, elles l'ont, en fait, repoussée (comme les autres télévisions éducatives françaises) à la marge d'un système de formation pris en charge par d'autres instances, pendant qu'elle tentait vainement de se positionner sur un « marché » de la formation et de l'audiovisuel dont l'ampleur s'est révélée moindre que prévu et que la crise économique a contribué à freiner.

Les pesanteurs institutionnelles ont entravé le développement de l'action.

L'institution vivait au début des années soixante, sur une image novatrice et le ministère de l'Éducation nationale comptait sur elle pour mettre en oeuvre un certain nombre d'opérations. Devenue suspecte par son engagement en mai 1968, elle a été démantelée, sans cesse réorganisée et en partie soumise à la volonté de rentabilisation des services publics. La recherche du profit l'a conduite à rechercher d'autres débouchés que l'antenne pour ses productions audiovisuelles pour adultes, activité à laquelle les lourdeurs de son fonctionnement administratif ne lui ont jamais permis de s'adapter véritablement.

Le fonctionnement du système télévisuel et son évolution ont rejeté les programmes éducatifs dans la marginalité.

Bienvenues dans une télévision débutante, porteuse d'un idéal de culture et d'éducation, où elles permettaient de combler les nombreux créneaux laissés inoccupés par une programmation limitée, les émissions éducatives ont été marginalisées et reniées par une télévision forte de son rôle de média de masse et avide de son monopole de production et de diffusion. La course à l'audience et aux recettes publicitaires dans laquelle se sont engagées des chaînes concurrentes a, de plus, induit un nouveau style de programmes, complaisants et bavards, difficilement compatibles avec des intentions pédagogiques.

Enfin, l'esprit de mai 68 et l'attraction de la télévision ont perverti la production.

Aux rares producteurs du début, fortement motivés par un idéal pédagogique (« Déclencher un apprentissage et non pas seulement l'envie d'apprendre », était alors la règle) ont succédé des enseignants embauchés un peu au hasard qui soit ignoraient le langage de l'image, soit, lorsqu'ils s'intéressaient à la télévision, avaient tendance à se désintéresser de la pédagogie.

Négligeant les capacités d'assimilation et les attentes du public visé, ils ont projeté sur lui leur propre relation au savoir et au média, d'abord trop sévère puis trop abstraite. Aspirés par l'évolution idéologique de la nouvelle bourgeoisie d'après soixante-huit, récusant toute contrainte didactique au nom de conceptions éducatives plus nobles et d'une nécessaire prise en compte des transformations de la société, fascinés par le prestige

ambigu de la télévision grand public et encouragés, de fait, par des instances de pilotage soumises aux mêmes influences, les producteurs des années soixante-dix ont investi la télévision éducative d'une utopique mission de communication sociale, faisant appel aux « ressources éducatives du milieu » pour s'attacher à l'analyse de divers problèmes socio-politico-éducatifs.

Préférant, à la recherche difficile du spectacle pédagogique, la facilité d'un discours prétendu télévisuel, alors qu'il n'était qu'imité de formes télévisuelles abâtardies par un usage excessif (tables rondes, débats et interviews, « talk-shows », selon la formule maintenant consacrée), ils ont bientôt affirmé que toute image « de qualité » est éducative par nature et doit inévitablement rencontrer l'adhésion d'un large public, affirmation aussitôt démentie par le faible impact des nouvelles productions et toujours infirmée par l'audience confidentielle de la plupart des émissions culturelles de la télévision.

Sans préjuger d'un quelconque machiavélisme, il semble aujourd'hui avéré que ces pratiques d'utilisation de la télévision éducative à des fins de conscientisation sociale et de participation, portées par des enseignants honteux d'enseigner, n'ont abouti qu'à priver les couches défavorisées de la population d'un éventuel moyen d'acquisition de connaissances de base indispensables à toute émancipation. En refusant, au nom du rejet de la culture bourgeoise et de l'aliénation, à ceux dont le niveau d'études est peu élevé, l'accès à des connaissances dont eux-mêmes disposaient, ces intellectuels progressistes, apôtres d'une *télévision critique et subversive*, ont ainsi contribué à maintenir les exclus de la formation initiale dans leur dépendance face aux détenteurs d'un savoir institué et à préserver leur propre pouvoir, se faisant inconsciemment complices des « réactionnaires » qui, au nom d'un élitisme explicitement revendiqué, acceptent le maintien des inégalités.

CONCLUSION

Cherchant une rationalité, nous n'avons trouvé que des rationalités disparates. Tentant d'analyser l'évolution d'une politique en matière de technologie éducative, nous avons davantage démontré les conséquences d'une « non-politique » qui a laissé s'exprimer des tendances individuelles ou collectives, elles-mêmes fortement modelées par des contraintes institutionnelles, politiques, éco-

nomiques et sociologiques externes. Alors que la relative liberté dans laquelle se sont dégagées, plus que décidées, les options de RTS/Promotion pourrait donner à penser qu'elle était maîtresse de son destin, celui-ci s'est, en fait, joué en dehors d'elle. Ce qui s'est passé à RTS/Promotion n'est que le reflet d'une société française où la crise économique a succédé à la crise de l'enseignement et où les idéologies, tant philosophiques que marchandes, ont fourni peu de réponses réalistes.

Après une « succession de rendez-vous manqués » (Jacquinot, 1984), la France était, en 1993, un des rares pays développés à ne plus posséder de télévision éducative pour adultes et le paysage audiovisuel français semblait peu propice à une telle activité, malgré les nombreux rapports qui préconisaient la reprise de tels programmes dans le cadre du développement de la formation à distance, pour répondre aux besoins grandissants de la société en termes de lutte contre l'illettrisme et d'enseignements professionnels et universitaires (25).

Le câble, avec un million de foyers abonnés en 1993, ou le satellite paraissaient susceptibles de véhiculer des émissions d'enseignement, mais l'un comme l'autre sont encore relativement peu accessibles à la grande majorité de la population et il n'existe aucune structure nationale, capable d'assurer le développement de timides initiatives locales (26).

Au niveau de la télévision nationale hertzienne, les pouvoirs publics, sceptiques et inquiets des coûts qu'induirait une telle option, ont longtemps hésité à consacrer de nouveaux temps d'antenne à l'éducation et à la formation. La création en cours de la « chaîne du savoir » a surtout pour origine la nécessité d'attribuer le cinquième réseau libéré par la faillite de La Cinq, qu'ARTE occupe seulement en soirée et sur lequel les chaînes généralistes, tant publiques que privées, ne souhaitaient guère voir s'installer une concurrente.

Il n'est pas certain, pour autant, qu'existe une volonté politique de donner enfin à la télévision une place significative dans le dispositif national de formation des adultes et le risque demeure de voir reproduire des modèles dont l'inadéquation aux attentes des publics explicitement visés a été largement démontrée. Au moment où nous écrivons, des décisions capitales restent à prendre quant à la nature de la programmation et aux liens à établir avec les instances de la formation. Des choix qui prévaudront, entre les logiques parfois contradictoires et les enjeux divergents qui s'affrontent, dépendra l'efficacité de cette télévision, c'est-à-dire sa rentabilité sociale.

Viviane Glikman

Institut National
de Recherche Pédagogique

BIBLIOGRAPHIE

- « Audiovisuel (L) et l'éducation des adultes. Les médias dans la communication et la formation » (1975), **POUR**, n° 43-44, octobre.
- BARBIER-BOUVET Jean-François (1977). — **De la scène au petit écran : analyse du publics des retransmissions télévisées de spectacles de théâtre, d'opéra et de ballet**. Ministère de la Culture et de l'Environnement, Service des Etudes et de la Recherche, 69 p.
- BATES Anthony W. (1984). — **Broadcasting in Education : an Evaluation**, Londres, Constable, 272 p.
- BATES Anthony W., éd. (1990). — **Media and Technologies in European Distance Education : Proceedings of the EADTU Workshop on Media, Methods and Technology**, Heerlen, Pays-Bas, European Association of Distance Teaching Universities, 297 p.
- BAUD Paul (1984). — **La société de connivence : média, médiations et classes sociales**, Paris, Aubier, 382 p.
- BON Annette, KUHN Michel (1989). — **Médias, multi-médias et télévision au service des formations techniques et professionnelles** : rapport à Madame le ministre délégué, chargé de la Communication et à Monsieur le secrétaire d'Etat, chargé de l'Enseignement technique, Paris, 90 p. + annexes, multigr.
- CHANIAC Régine (1975). — **Neuf expériences de télévision éducative dans le monde : étude comparée**, Paris, INA, 284 p.
- CHARLOT Bernard, FIGEAT Madeleine (1985). — **Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)**, Paris, Minerve, 621 p.
- CHEVALIER Patrick, coord. (1994). — **Savoirs, formation, emploi. Quel rôle pour la télévision ?**, Paris, ORAVEP, 82 p.
- CROS Louis (1961). — **L'explosion scolaire**, Paris, Comité universitaire d'Information pédagogique, 178 p.

- Délégation à la formation professionnelle (1993). — **Une chaîne de télévision au service de la formation et de l'emploi. Rapport à Monsieur le ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle**, Paris, 58 p. + annexes, multigr.
- DIEUZEIDE Henri (1962). — « Notes pour une théorie raisonnée de l'emploi de la radiodiffusion sonore et visuelle à des fins d'enseignement », *Revue de l'UER*, n° 75B, septembre, pp. 45-57.
- DIEUZEIDE Henri (1965). — **Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement**, Paris, PUF, 159 p.
- DIEUZEIDE Henri (1966). — **La télévision éducative et culturelle : contribution du Conseil de l'Europe (1960-1965)**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 88 p.
- DUBAR Claude (1986). — **La formation professionnelle continue en France (1970-1980)**, Lille, Aux Amateurs de Livres, 2 tomes, 1015 p.
- DUHAMEL Olivier (1990). — **Pour une université ouverte, conclusions à Monsieur Lionel Jospin**, Paris, 1990, 32 p., multigr.
- DURIEZ Pierre (1994). — De la chaîne éducative... à la chaîne d'accès au savoir..., Marly-le-Roi, INJEP, **Dossiers pédagogiques** n° 1 et 2, 98 p. et 102 p.
- EGLY Max (1984). — **Télévision didactique : entre le kitch et les systèmes du troisième type ?**, Paris, Edilig, 1984, 125 p.
- FLAGEUL Alain (1974). — **Télévision et éducation des adultes en France, Service de la recherche de l'ORTF**, 217 p.
- FRIEDMANN Georges (1966). — « L'école parallèle », *Le Monde*, 7-8-11-12 janvier.
- GAURON André (1988). — **Histoire économique et sociale de la V^e République**, Paris, Maspéro, 2 tomes, 545 p.
- GLIKMAN Viviane (1989). — **Evolution d'une politique en matière de technologie éducative : histoire de RTS/Promotion, une expérience française de télévision éducative pour adultes (1964-1985)**, doctorat en Sciences de l'Education, Université Paris V-René Descartes, sous la direction de G. Vigarello, 806 p.
- GLIKMAN Viviane, dir. (1993). — « La télévision pour la formation des adultes faiblement scolarisés en France », **Actualité de la Formation Permanente**, n° 123, mars-avril, pp. 11-66.
- GUILLEMOTEAU René (1979). — **Du Musée Pédagogique à l'Institut Pédagogique National (1879-1956)**, Paris, CNDP, 134 p.
- HALBERSTADT-HARARI Simone, ROUILLY Jean (1994). — **La télévision du savoir, de la formation et de l'emploi. Rapport de la mission d'expertise**, Paris, 107 p., multigr.
- HENRI France, KAYE Anthony (1985). — **Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance**, Québec, Presses Universitaires du Québec, Télé-Université, 369 p.
- JACQUINOT Geneviève (1985). — **L'école devant les écrans**, Paris, ESF, 135 p.
- KAYE Anthony (1988). — « L'enseignement à distance : un état de la question », *Perspectives*, Vol. XVIII, n° 1, pp. 43-54.
- LAFFITTE Pierre, TREGOUET René (1993a). — **L'accès au savoir par la télévision : actes du colloque du 25 mai 1993 organisé par la mission d'information sur la télévision éducative**, Paris, Sénat, 149 p.
- LAFFITTE Pierre, TREGOUET René (1993b). — **L'accès au savoir par la télévision. Propositions du Sénat pour la future chaîne d'accès au savoir**, Paris, Sénat, Economica, 115 p.
- LEDOS Jean-Jacques, JEZEQUEL Jean-Pierre, REGNIER Pierre (1966). — **Le gâchis audiovisuel : histoire mouvementée d'un service public**, Paris, Editions ouvrières, 222 p.
- MackENZIE Norman, POSTGATE Richmond, SCUPHAM John (1977). — **Etudes ouvertes : systèmes d'instruction post-secondaire à distance**, Paris, Unesco, 448 p.
- MAJAUULT Joseph (1980). — **Comptes, mécomptes, décomptes. Au service de la pédagogie : une institution (1940-1980)**, Paris, Casterman, 1980, 183 p.
- MALEC Georges A. (1968). — « A quoi sert la télévision scolaire », *Télé-7-Jours*, n° 446, 9 novembre, pp. 88-89.
- MIQUEL Pierre (1984). — **Histoire de la radio et de la télévision**, Paris, Librairie académique Perrin, 393 p.
- MISSIKA Jean-Louis, WOLTON Dominique (1983). — **La folle du logis : la télévision dans les sociétés démocratiques**, Paris, Gallimard, 338 p.
- MONNERAT Claude, LEFRANC Robert, PERRIAULT Jacques (1979). — **L'enfant et l'image (1879-1979)**, Paris, CNDP, 137 p.
- MOUSSEAU Jacques, BROCHAND Christian (1982). — **Histoire de la télévision française**, Paris, Nathan, 190 p.
- OPPENHEIM Jacques (1977). — **Audiovisuel et formation continue : étude documentaire. Marché, distribution, pratiques**, Paris, INA, Service de la Recherche Prospective, 69 p.
- « Panorama des organismes responsables de l'audiovision dans l'enseignement : la collaboration entre le ministère de l'Education nationale et l'ORTF selon le rapport de la commission Paye » (1970). — **La Voix de l'Édition, de la Presse et de l'Audiovision**, n° 95, novembre, pp. 4-5.
- PERILLAT Joëlle, BARRAUD Viviane, MORIN Elisabeth (1977). — **L'apport culturel de la télévision**, Paris, INA, 136 p.
- POMONTI Jacques (1989). — **Education et télévision : enjeu majeur du XXI^e siècle. Rapport au ministre d'État, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports**, Paris, La Documentation française, 146 p.
- Propositions pour l'enseignement de l'avenir** élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France (1985), Paris, Collège de France, 48 p.
- PROST Antoine (1981). — « L'école et la famille dans une société en mutation », in **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France**, Paris, Nouvelle Librairie de France, 729 p.
- PUYBASSET Michèle (1992). — **Pour une télévision éducative**, rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale et de la Culture, Paris, 29 p., multigr.

SOUCHON Michel, POULET Solange (1976). — **Les émissions culturelles à la télévision française : place, programmation et audience**, Paris, INA, 53 p.

Systèmes multi-médias dans l'éducation des adultes : douze descriptions dans neuf pays (1971). —

Munich, Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, 260 p.

TERROT Noël (1983). — **Histoire de l'éducation des adultes en France**, Paris, Edilig, 307 p.

TUNSTALL Jeremy, éd. (1974). — **The Open University opens**, Londres, Routledge & Kegan Paul, 191 p.

NOTES

- (1) Émissions du CNDP diffusées quatre matins par semaine sur France 3.
- (2) Cette recherche, menée à l'INRP, a donné lieu à une thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation soutenue à l'Université Paris V-René Descartes en mai 1989.
- (3) La « commission Domerg », du nom de son président.
- (4) Sur l'histoire de l'Institut Pédagogique National, voir Guillemoteau (1979) et Majault (1980).
- (5) Sur les décrets liés au plan d'extension et les programmes de la radio-télévision scolaire, cf. Monnerat, Lefranc, Perriault (1979).
- (6) Ainsi qu'en témoignent de nombreux textes d'Henri Dieuzeide (1962, 1965, 1966), alors chef de la RTS et qui, déçu par le peu d'intérêt de la direction de l'IPN et du ministère de l'Éducation pour la télévision éducative, continuera sa carrière à l'UNESCO, à partir de 1967.
- (7) Débat qu'illustrent de nombreux articles de partisans et de détracteurs de la télévision scolaire dans la presse quotidienne ou dans des revues spécialisées. Cf. notamment G. Friedmann (1966) dans *Le Monde* et de G.A. Malec (1968) dans *Télé-7-Jours*.
- (8) Sur les expériences françaises de télévision éducatives pour adultes dans les années soixante et soixante-dix, voir Flageul (1974).
- (9) Telescuola en Italie, Teleac aux Pays-Bas, BBC Education en Grande-Bretagne, Telekolleg en Bavière, Polytechnica Telewizyjna en Pologne, etc. Plusieurs de ces expériences sont décrites notamment dans * « **Systèmes multi-média dans l'éducation des adultes** » (1971) et dans un rapport publié par l'INA (Chaniac, 1975).
- (10) Ces questions sont développées dans plusieurs rapports rédigés par des évaluateurs de l'institution, dont la diffusion est demeurée interne.
- (11) D'abord fixée à 0,8 % de la masse salariale, celle-ci devait atteindre 2 % en 1976.
- (12) Devenu INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) en 1976.
- (13) Un épisode marquant de ce conflit est le « rapport Paye », rédigé par Lucien Paye en 1970, qui suscita de multiples réactions et dont les principales conclusions relatives à la télévision éducative furent reprises dans *Media* (« Suggestions officielles pour une télévision éducative », octobre 1970) et dans *La Voix de l'Édition, de la Presse et de l'Audiovision* (« Panorama des organismes responsables de l'audiovision dans l'enseignement », novembre 1970).
- (14) Les plus célèbres expériences menées au Québec sont alors Tévec (1968-1969), Multi-Média, au cours de années soixante-dix, et Radio-Québec, qui existe toujours. Sur ces expériences, cf. notamment le rapport de R. Chaniac (1975) et un numéro spécial de la revue *POUR* sur « L'audiovisuel et la formation des adultes » (octobre 1975).
- (15) La philosophie des actions collectives, menées par Bertrand Schwartz, imprègne également les télévisions éducatives françaises, mais ces actions, parfaitement adaptées à des petits groupes d'apprenants, dans une relation de proximité, peuvent difficilement être transposées aux usages de la télévision hertzienne, média de masse dont la spécificité et l'efficacité se situent à d'autres niveaux.
- (16) Centre National de Télé-Enseignement, devenu CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) en 1979.
- (17) Elle est de 1,1 % de la masse salariale en 1975 et ne passera à 1,2 % qu'en 1987.
- (18) Sur l'évolution de la formation professionnelle continue en France, de 1970 à 1980, voir la thèse de C. Dubar (1986).
- (19) Ces études n'ont donné lieu à aucune publication officielle, mais à des nombreux rapports internes.
- (20) Seules séries accompagnées d'un manuel.
- (21) Ainsi, l'Open University britannique, qui diffuse sur la BBC, depuis 1971 (cf. Tunstall, 1974), des émissions inscrites dans des formations multi-médias supérieures à distance a fait de nombreux émules, surtout dans les pays d'Extrême-Orient, mais aussi en Europe (Bates, 1984 ; Kaye, 1988).
- (22) Plusieurs ouvrages traitent des usages de de la télévision et des médias dans la formation à distance. On peut citer, en particulier Mackenzie, Postgate, Scupham (1977), Henry, Kaye (1985), Bates (1990)...
- (23) La quatrième chaîne (Canal Plus) sera cryptée et payante, consacrée essentiellement au cinéma.
- (24) En 1973, Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale, déclare qu'il n'est pas question de créer, pour la prise en charge des actions de formation continue, « une Éducation nationale bis ».
- (25) Propositions pour l'enseignement de l'avenir élaborées par les professeurs du Collège de France (1985) ; Pomonti (1989) ; Bon, Kuhn (1989) ; Duhamel (1990). D'autres rapports, plus récents, concernent directement le projet de chaîne éducative : Puybasset (1992) ; Laffite, Tréguet (1993a et b) ; Délégation à la Formation professionnelle (1993) ; Halberstadt-Harari, Rouilly (1994).
- (26) Sur la situation de la télévision éducative en France au début des années 90, voir Glikman (1993).

NOTE DE SYNTHÈSE

Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales

Marie Duru-Bellat

2^e partie : LA CONSTRUCTION SCOLAIRE DES DIFFÉRENCES ENTRE LES SEXES

Après avoir examiné, dans une première partie, les différences de scolarisation entre garçons et filles et tenté de rapporter ces différences à des attitudes en grande partie générées dans la famille et l'environnement social, il est temps d'analyser plus précisément cette socialisation qui prend place dans le contexte scolaire, par laquelle l'école participe à la construction des différences entre les sexes. Dans la classe, où ils passent une grande partie de leur temps et se forment progressivement une image d'eux-mêmes, les enfants reçoivent, au-delà des interactions strictement pédagogiques, une grande quantité d'informations sur les comportements adéquats pour leur sexe, par le biais des attentes de leurs maîtres, et leurs réactions à leurs propres comportements, par le jeu des contacts avec les pairs, par la confrontation aux contenus des programmes et des manuels, bref par l'intermédiaire de tout un « curriculum caché » qui n'a pas besoin d'être explicitement sexué pour exercer des effets différenciés selon le sexe de l'élève.

VI. LES INTERACTIONS DANS LA SALLE DE CLASSE

Les recherches centrées sur la manière dont le sexe module les interactions dans la classe sont très abondantes dans les pays anglo-saxons et ont fait l'objet de nombreux articles de synthèse et ouvrages (à titre d'exemple, cf Bank, 1985 ; Bossert, 1981 ; Kelly, 1988 ; Wilkinson et Marrett, 1985).

VI.1. Les interactions maître/élèves et les comportements dans la classe

L'observation des interactions effectives en classe montre que les maîtres recourent très fréquemment aux oppositions entre garçons et filles, comme technique de « management » de la classe, mobilisant ainsi ce qui est supposé typique des uns et des autres, et rappelant constamment aux élèves combien ils sont avant tout des garçons ou des filles (Delamont, 1990). Les mots utilisés pour s'adresser aux enfants, notamment à la maternelle, sont également fortement sexués, de même que les remarques concernant l'apparence physique qui de fait sont réservées aux filles, leur suggérant ainsi qu'il s'agit, pour elles, de quelque chose d'essentiel (Browne et France, 1983). Les maîtres réagissent également de manière différentes aux comportements d'agressivité ou d'agitation, jugés déplorables mais naturels quand il s'agit de garçons, condamnables quand il s'agit de filles (Clarricoates, 1980 ; Mosconi, 1989). Ils s'attendent d'ailleurs à ce que les filles se placent d'elles-mêmes aux premiers rangs dans la classe, les filles qui se placent dans le fond étant perçues comme des opposantes en puissance (Mosconi, 1989).

Des observations fines, menées souvent à l'aide de techniques sophistiquées d'enregistrement, font apparaître des différences quantitatives dans le volume global d'attention accordé aux élèves, selon leur sexe, différences qui ne semblent pas perçues par les enseignants (Spender, 1982 ; Kelly, 1988). Dans la littérature des années 70-80, c'est la « règle des deux-tiers » qui domine : les enseignants consacrent aux garçons les deux tiers de leur temps, tandis que les garçons émettent les deux-tiers des propos tenus par les élèves dans la classe (Spender, 1982). Les méta-analyses récentes (Kelly, 1988) concluent plutôt qu'en moyenne, les enseignants consacrent 44 % de leur temps aux filles et 56 % aux garçons, différence qui peut paraître minime, mais qui doit être mise en regard avec le temps qu'un élève passe en classe. Bien que récemment certains chercheurs aient mis en doute l'importance de ces différences ainsi que leur caractère universel (Dart et Clarke, 1988 ; Mifsud, 1993), il semble que cette tendance s'observe bien chez la majorité des maîtres (avec plus ou moins d'intensité), à tous les niveaux d'enseignement (de manière certes plus marquée dans l'enseignement secondaire, cf Merrett et Wheldall, 1992), et avec tous les types de public, les modulations les plus importantes étant induites, nous y reviendrons, par la matière enseignée.

Ce temps plus long consacré aux élèves garçons prend des formes diverses : non seulement les enseignants les interrogent et leur parlent plus souvent, mais ils passent aussi plus de temps à attendre leurs réponses (Leder, 1990) ou à les aider (Spender, 1982). On observe également que les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé : les élèves filles sont perçues comme un groupe, les élèves garçons comme autant d'individualités (Spender, 1982 ; Stanworth, 1983).

D'un point de vue plus qualitatif, on observe que dans ces interactions, les garçons reçoivent davantage de critiques concernant leur comportement, mais aussi concernant leur travail. D'ailleurs, les garçons ont en moyenne des notes moins bonnes que les filles, même quand, au vu de tests de connaissance, ils sont d'un niveau comparable (Duru-Bellat, 1986) ; ceci renvoie sans doute à des différences de comportements en classe (sur lesquelles nous reviendrons), dans la mesure où les maîtres tiennent compte, dans leur note, des comportements des élèves (Bennett et al., 1993). Il n'en demeure pas

moins que les garçons reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et un peu plus d'encouragements (Kelly, 1985 ; Lafrance, 1991), ces derniers portant essentiellement sur leurs performances, alors que pour les filles, les compliments portent davantage sur leur conduite, ou la beauté de leur écriture. En primaire par exemple (Dweck et al., 1978), plus de 90% des feed-backs positifs adressés aux garçons concernent spécifiquement la qualité intellectuelle de leur travail, le chiffre correspondant étant inférieur à 80% pour les filles (les 20% restant concernant notamment la présentation). Pour ce qui est des feed-backs négatifs, moins d'un tiers de ceux visant les garçons touchent à des aspects intellectuels de leur travail, tandis que pour les filles c'est le cas des deux tiers ; tout se passe comme si les maîtres, tendant à considérer les filles comme ayant en général une attitude positive, n'évoquaient pas, en cas d'échec, le manque d'effort mais des problèmes intellectuels.

Les effets possibles de ces jugements des maîtres ont été précisément étudiés (Dweck et al., 1978 ; Callaghan et Manstead, 1983). Il semble que l'utilisation plus rare et plus discriminante des appréciations négatives adressées aux filles en fasse des messages perçus comme très informatifs quant à leur niveau de compétence. Au contraire, l'usage fréquent et étendu des appréciations négatives adressées aux garçons affaiblit leur portée évaluative et amène les garçons à les attribuer soit à leurs propres efforts soit à des facteurs propres à l'enseignant. Au total, il semble que la distribution et le type de feed-backs (valorisant le manque de travail ou de motivation par exemple) émis par les enseignants soient susceptibles de développer des modes d'attribution différents chez les élèves. Ainsi, bien qu'au total les filles reçoivent plus d'appréciations positives et moins d'appréciations négatives, tant l'occurrence de ces jugements que l'attribution faite par les maîtres les inviteraient à expliquer leurs échecs par des facteurs stables et incontrôlables (manque d'aptitude par exemple), et non par des facteurs comme la motivation ou l'effort (cette « learned helplessness » dont nous avons parlé dans la 1^{re} partie). On comprendrait ainsi que les garçons aient plus de confiance en eux alors même qu'ils reçoivent plus de critiques et moins de compliments...

On s'accorde à poser que ces interactions constituent l'expression d'attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève (Good et al., 1973). Ainsi, si les garçons sont plus réprimandés, et poussés à réussir, c'est peut-être parce que les enseignants les considèrent *a priori* comme des « sous-réalisateurs », n'exploitant pas toutes leurs possibilités (indéniables). De même, les enseignants s'attendant plus à de l'indiscipline de la part des garçons (comme si elle était naturelle ou inévitable), ils répriment plus l'indiscipline ou l'agressivité des filles (comme si elle était contre-nature), mettant donc en oeuvre des standards de comportement différents pour les unes et pour les autres. Notons aussi que dès le niveau primaire, si les maîtres reconnaissent que les filles leur facilitent la vie par leur bonne adaptation à la vie quotidienne de la classe, ils trouvent les garçons plus stimulants, et disent avoir plus de plaisir à leur enseigner (Clarricoates, 1980 ; Spender, 1982 ; Mosconi, 1989).

Ces attentes des maîtres s'avèrent particulièrement différenciées dans les matières supposées convenir inégalement aux élèves des deux sexes. Or on sait depuis les débats autour de l'« effet Pygmalion » (Rosenthal et Jacobson, 1972) et de l'« effet Pirandello » (Luria, 1978), qu'elles tendent à fonctionner comme des prophéties auto-réalisatrices : « parce que nous y croyons, une théorie fautive au départ peut être exacte à l'arrivée » (Leyens, 1983), l'en-

fant s'efforçant de devenir ce que l'on lui demande plus ou moins explicitement d'être. Ceci vaudrait dès l'école primaire, où les maîtres tendent à passer plus de temps et à avoir plus de contacts pédagogiques avec les filles en lecture et avec les garçons en mathématiques, cette tendance étant discrète mais significative (Brophy, 1985). Or, quand les maîtres pensent que les garçons ont davantage de difficultés que les filles en lecture, ces derniers en éprouvent effectivement plus que quand leurs maîtres ne partagent pas cette conviction (Palardy, 1969). Néanmoins, ces différences d'attente ne seraient pas assez nettes pour rendre compte intégralement des difficultés spécifiques des garçons en lecture à ce niveau ; celles-ci refléteraient avant tout un manque de motivation face à une activité perçue comme féminine (cf 1^{re} partie), et n'indueraient d'ailleurs pas de perception de soi-même comme « non doué » en la matière. D'ailleurs, les maîtres s'attachent à contrer ces difficultés précoces des garçons en lecture, alors que celles (ultérieures) des filles dans les matières scientifiques sont perçues avec plus de fatalisme.

Dans les matières connotées comme masculines comme les mathématiques, les constats sont convergents, mais encore plus marqués (Leder, 1987 et 1990) : moins d'interactions avec les filles, moins d'encouragements à trouver la bonne réponse (et moins de temps laissé pour répondre), moins de remarques d'ordre cognitif (et de haut niveau cognitif) en direction des filles... Les différences de temps alloué se cumulent au cours de la scolarité de l'élève : les garçons recevraient de fait environ 36 heures de cours de mathématiques de plus que les filles, entre le primaire et la fin de la seconde année du collège (Eccles et Jacobs, 1986). Mêmes tendances en classe de physique (Crossman, 1987), où l'on compte davantage d'échanges verbaux des maîtres avec les élèves garçons (à hauteur d'une fois et demi), trois fois plus de critiques en direction des garçons, et plus de questions simples adressées aux filles. Ces différences semblent s'accroître avec l'âge. Par exemple, dans un cours de géométrie de niveau lycée (Kimball, 1989), les filles reçoivent 30% des commentaires encourageants, et 84% des commentaires décourageants ; les « interactions persistantes » concernent les garçons à hauteur de 70% (ils monopolisent notamment tous les contacts durant plus de cinq minutes). Les maîtres passent plus de temps à pousser les garçons à compléter une réponse incomplète ou à parvenir à trouver la bonne réponse, en les mettant sur la voie, ce qui mérite d'autant plus d'être souligné que le temps laissé à l'élève a une influence sur la qualité de la réponse qu'il fournit (Gore et Roumagoux, 1983). Certes, ces résultats concernant le temps laissé pour répondre restent discutés et ne se retrouvent pas à tous les niveaux scolaires (Leder, 1990). Ces différences d'interaction maître/élèves selon le sexe, dans les matières scientifiques, sont d'ailleurs plus marquées chez les bons élèves : les garçons forts sont l'objet d'interactions beaucoup plus intenses et encourageantes que les filles fortes, non sans incidence en terme de confiance dans ses propres capacités (Parsons et al., 1982). À partir de l'adolescence, les auto-évaluations des filles de bon niveau, en mathématiques, ne sont plus liées à leur niveau scolaire, et leur confiance dans leurs propres possibilités est systématiquement plus faible que chez les garçons de niveau identique ; ces filles « bonnes » s'avèrent aussi plus sensibles aux critiques, et commencent à penser que l'étude des mathématiques est moins importante et moins utile pour elles, par rapport aux garçons (Eccles et Blumenfeld, 1985).

Ces convictions latentes des maîtres, comme quoi les garçons sont plus capables de réussir dans ces matières — et aussi qu'il est effectivement plus

important pour eux d'y réussir (Spear, 1987) — se reflètent dans les évaluations qu'ils délivrent. Par exemple, les enseignants ont tendance, en physique (Desplats, 1989), à être plus indulgents pour les copies faibles émanant de filles que pour celles émanant de garçons (comme si les premières étaient, vu leur sexe, « excusées » de ne pas réussir), alors qu'ils seraient plus sévères avec les copies fortes émanant de filles, cas sans doute perçu inconsciemment comme « anormal ». De même en ce qui concerne les appréciations : des copies identiques, censées émaner de filles, sont jugées plus favorablement pour leur propreté, tandis que, censées émaner de garçons, elles sont louées pour l'intérêt pour la discipline, la richesse des idées, la correction scientifique et la concision (Spear, 1984).

Tout ceci varie selon les caractéristiques des acteurs en présence. Ainsi, dans des contextes multi-raciaux, les garçons blancs occupent une place encore plus dominante dans les interactions, et les filles noires une place encore plus discrète (Morse et Handley, 1985), ces dernières étant davantage encouragées à développer leurs compétences relationnelles que leurs performances intellectuelles, à la différence des filles blanches (Grant, 1992). En ce qui concerne le sexe de l'enseignant, les principaux résultats présentés ci-avant valent que l'enseignant soit un homme ou une femme (Dunkin, 1985 ; Brophy, 1985). De rares travaux montrent même, en sciences, une tendance plus marquée à un traitement privilégié des garçons, de la part des enseignantes (Crossman, 1987), tandis que d'autres montrent que les filles sont encore plus « invisibles » aux yeux des enseignants hommes (Kelly, 1988). Ceci n'exclut pas des différences qualitatives ; ainsi, dans ces interactions plus nombreuses avec les élèves garçons, les enseignantes donnent plus de place aux critiques concernant leur conduite, tandis que les enseignants leur adressent plus de compliments concernant la valeur intellectuelle de leur travail (Merrett et Wheldall, 1992).

Ce constat peut paraître étonnant ; en fait, les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global implicite, où certaines disciplines sont censées être « maculines » ou « féminines » (nous y reviendrons), et où la norme implicite est de valoriser plus les garçons. Enfreindre cette norme les culpabiliserait eu égard à une autre norme, celle de la neutralité de l'enseignement. Ainsi, certaines observations (Spender, 1982 ; Whyte, 1984) concernant des enseignantes qui avaient tenté de corriger le déséquilibre mis en évidence par un observateur extérieur (alors qu'elles se pensaient équitables, elles allouaient en réalité les deux tiers de leur temps aux garçons) ; celles qui sont allées le plus loin ont accordé environ 45 % de leur temps aux filles (au lieu d'un tiers), et avec force culpabilité, ayant l'impression de faire du favoritisme... La norme de neutralité consistait bien à favoriser les garçons. En même temps, les garçons de ces classes réagissaient à cette pédagogie « compensatoire », par plus d'agitation et des tentatives d'accaparement de l'attention de la maîtresse. Il y a là une autre raison pour fonctionner de façon asymétrique, que l'on soit un maître homme ou femme : il faut « tenir » les garçons, qui revendiquent une grande part d'attention, et qui ont par ailleurs plus de difficulté à s'adapter aux normes scolaires.

Les différences de comportements des maîtres seraient-elles avant tout des **réactions aux comportements des élèves** garçons et filles ? Elles sont en tout cas plus marquées dans les périodes de transition entre activités que dans le cours de celles-ci, quand le maintien de l'ordre est plus délicat

(Eccles et Blumenfeld, 1985). D'autres chercheurs soulignent que les garçons initient plus souvent des interactions avec le maître, notamment dans les cours de sciences (Morse et Handley, 1985), et ce d'autant plus qu'ils sont âgés, ce qui conduit d'autant plus les enseignants à leur répondre que les garçons savent se faire insistants. Au niveau collège, les garçons auraient une probabilité huit fois supérieure aux filles de faire des interventions insistantes, pour obtenir la parole ou l'attention du maître (Sadker et Sadker, 1985) ; ils savent aussi déployer à cette fin des stratégies spécifiques (interventions originales par exemple ; cf French, 1984). Par ailleurs, en particulier dans les cours de mathématiques, les filles n'essaient pas de répondre à une question qui ne leur est pas spécifiquement posée (Tobin, 1988).

Faut-il pour autant parler de passivité ou de docilité des filles ? Pour certains, les petites filles apprennent vite à s'effacer à l'école, leurs propos étant plus souvent disqualifiés comme relevant du bavardage (Spender, 1980). Pour d'autres, les comportements des filles relèvent de véritables stratégies : elles apprennent que « pour avoir la paix » et s'adapter au mieux aux exigences de l'école, il convient qu'elles se tiennent tranquilles (Stanley, 1986) ; elles savent même utiliser les attentes stéréotypées des maîtres à leur rencontre pour en tirer quelques avantages, de l'indulgence pour un travail non fourni par exemple (Ohrn, 1993). Toujours est-il que pour réussir au collège, ces comportements que les filles mettent en œuvre (coopération à bon escient, concentration...), voire ces véritables « techniques du corps » — maintien, contrôle des signes de sommeil ou d'impatience, focalisation du regard... — (Felouzis, 1990) s'avèrent efficaces. Ces analyses sociologiques convergent d'ailleurs avec des recherches psychologiques plus anciennes. Ainsi quand était mis en exergue (Zazzo, 1982), pour rendre compte de la meilleure réussite des filles aux premiers niveaux de la scolarité, leur plus grande autonomie et leur capacité à mieux exploiter leurs ressources intellectuelles grâce à une concentration et une stabilité soutenues. Cet « esprit de sérieux » (Sirota, 1988) dont font preuve les filles dans l'exécution de leur métier d'élève est en général mis en relation avec les modes de socialisation familiale, et leur proximité avec les exigences scolaire (Baudelot et Establet, 1992). Mais l'appartenance sociale module ces phénomènes : si certains comportements sont dominés par le facteur sexe (le chahut par exemple, plus fréquent chez tous les garçons), d'autres (répondre à une question) relèvent plus de différences de milieu social (Felouzis, 1990 et 1993a).

Au total, certains chercheurs concluent que les différences de « traitement » observés chez les maîtres sont presque entièrement le reflet des différences de comportements des élèves (Brophy, 1985), tandis que d'autres soulignent que les interactions initiées par les maîtres ne sont pas plus équitablement réparties entre les deux sexes que celles initiées par les élèves (Kelly, 1988). Toujours est-il que c'est bien une dynamique qui s'enclanche dans la classe, entre des élèves qui, de part leur socialisation antérieure se comportent en classe de façon différente, et les maîtres qui y réagissent et tendent à amplifier les différences. Ainsi, quand dès la maternelle les garçons posent davantage de problèmes disciplinaires aux maîtres, ils amènent les maîtres à leur consacrer davantage d'attention (Morgan et Dunn, 1990), voire à s'y attacher plus (Stanworth, 1982). Ou encore, c'est parce qu'elles font preuve en moyenne d'attitudes positives par rapport au travail scolaire que les filles sont critiquées avant tout pour leurs performances intellectuelles (Dweck et al., 1978). Autre exemple, leur discrétion en classe fait qu'on leur adresse moins la parole, leur donnant moins l'occasion de montrer qu'elles

ont quelque chose à dire et accentuant ainsi l'idée qu'il est normal que les garçons dominent les interactions (Scott, 1980 ; Stanworth, 1982 ; Mosconi, 1989).

Trois remarques pour finir. Si les recherches se sont centrées sur la distribution des *feed-backs*, ceci n'est qu'une des facettes du comportement des maîtres ; ces derniers affectent les élèves dans des groupes, ont avec eux des discussions extra-scolaires, leur demandent différents services dans le quotidien de la classe, et les stéréotypes de sexe semblent marquer ces différentes facettes (Bossert, 1981). Soulignons aussi que des comportements ou des remarques identiques des maîtres peuvent être perçues différemment par les élèves garçons et filles ; on sait par exemple (Roberts, 1991) que les femmes sont plus sensibles aux évaluations d'autrui (elles en tiennent davantage compte pour évaluer leurs propres compétences), attitude que l'on tend à rapporter à ces différences qualitatives de *feed-backs* évoquées précédemment. Ceci rappelle aussi combien les modalités des interactions en classe peuvent avoir des effets durables chez les adultes.

VI.2. Les comportements entre élèves : intégration active et résistance...

Arrêtons-nous plus spécifiquement sur les interactions qui se nouent au sein de la classe, au travers lesquelles les élèves se construisent comme garçons ou filles, tant il est vrai, les sociologues travaillant dans une perspective interactionniste l'ont fréquemment souligné (cf Sirota, 1987), que ces relations entre pairs constituent un aspect essentiel de l'expérience scolaire.

Dès l'école maternelle, les différences de comportement sont nettes et les enfants jouent plus souvent à des jeux considérés comme adéquats vu leur sexe. À 4 ans et demi, les enfants passent trois fois plus de temps à jouer avec des enfants du même sexe qu'avec des enfants du sexe opposé, ce rapport étant beaucoup plus fort encore (de 11 à 1) deux ans plus tard (Maccoby et Jacklin, 1987). Dans ces groupes de sexe, on observe des styles d'interaction et de jeux différents (Maccoby, 1990 ; Archer, 1989), les garçons jouant en plus grands groupes, utilisant davantage l'espace, ayant des rapports davantage hiérarchisés, où la domination physique joue un certain rôle, ces tendances, notamment la moindre hiérarchisation, se retrouvant dans les groupes constitués pour des tâches scolaires (Reay, 1991). Les attitudes « déviantes » par rapport aux rôles de sexe sont mieux acceptées quand il s'agit de filles que quand il s'agit de garçons (adopter les comportements ou les valeurs féminines étant perçus comme dégradant, vu l'asymétrie entre les sexes), les petites filles étant les premières à rejeter les garçons « efféminés » (Hough, 1985) ; la relative tolérance par rapport aux filles « garçons manqués » décroît d'ailleurs fortement avec l'âge (Archer, 1989). Il semble que le regroupement des jeunes élèves par sexe constitue avant tout une manière rassurante de se positionner en terme d'identité sexuelle, en valorisant les caractéristiques de son propre groupe (Maccoby, 1990). Les stéréotypes de sexe apparaissent d'ailleurs profondément intériorisés et leur légitimité non discutée, chez les enfants de 6-11 ans (Short, 1993).

Dans la suite de la scolarité, et tandis que de fortes différenciations sexuelles se maintiennent sur le front des loisirs (Boyer, 1991 ; Galland et Garrigues, 1989), les disciplines scolaires sont de plus en plus investies de connotations sexuées. En fait, les recherches ont surtout porté sur les matières « masculines ». Ainsi, dans les classes de sciences, les enseignants

et les élèves apprennent à trouver normal la dominance des garçons et l'effacement des filles quand il s'agit d'utiliser un ordinateur ou de réaliser un montage électrique ou une expérience (Whyte, 1984). Les filles n'en jouent pas moins leur « rôle de sexe », répondant par exemple aux demandes des garçons quand elles travaillent en groupe (même en mathématiques), alors que les garçons ne répondent qu'aux garçons (Lockheed, 1985).

Mais il n'y a pas, en l'occurrence, qu'une adaptation passive ou une soumission aux stéréotypes, car dans la classe, les élèves apprennent activement leur rôle de sexe. En sciences par exemple, l'appréhension affichée devant une dissection ou le refus de se salir ou de se protéger les cheveux pour une manipulation, ou encore une certaine maladresse ostentatoire sont des comportements au travers desquels les adolescentes s'affirment comme « féminines » (Measor, 1983). C'est d'ailleurs une des fonctions de ces groupes non mixtes que de diffuser et de contrôler les normes en matière de comportement approprié à son sexe (Measor et Woods, 1984). Pour les filles, les normes concernent en particulier l'apparence physique, et le comportement avec les garçons, préoccupation dont il s'agit, *a minima*, d'assurer la prénance, même si cela met en péril les études ; c'est parfois le cas dans les premières années d'université, où il apparaît normal et naturel, mais le groupe des pairs y veille soigneusement, d'investir toute son énergie pour les conquêtes amoureuses (Holland et Eisenhart, 1990). Par rapport à leurs ami(e)s qui n'ont pas fait ce choix, les filles qui choisissent d'investir « quand même » dans les études s'exposent alors à cette « peur du succès » dont nous avons parlé dans la première partie (Balkin, 1987). Si donc les acteurs ont bien le « choix » (ce que soulignent volontiers les « post-structuralistes »), l'alternative est d'être conforme et « normal », ou isolé et marginalisé (Jones, 1993).

Les groupes de garçons exercent également un contrôle des comportements adéquats ; en l'occurrence, bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin » (les garçons aussi peuvent connaître la « peur du succès », cf Balkin, 1987) ; l'alternative envisageable par les garçons consiste souvent soit à rejeter l'école en affichant des comportements virils (valorisation de la force physique ou des conquêtes féminines, valorisation du travail manuel par rapport au travail intellectuel...), soit à réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences (Willis, 1978 ; Connell, 1989). Notons enfin que les groupes de sexe diffusent plus largement le style de vie normal d'un jeune de tel sexe : relative coupure travail/loisirs et « coup de bourre » chez les garçons s'opposent ainsi à une imbrication plus forte du travail scolaire et de la vie quotidienne chez les filles, ainsi qu'une planification des tâches (Harris et al., 1993), qui anticipe peut-être sur celle traditionnellement dévolue aux mères.

Au total, les critères de popularité au sein des groupes de jeunes adolescents varient profondément selon le sexe (avec des modulations sensibles selon les milieux sociaux, cf Woods, 1990), avec, chez les garçons, une valorisation des qualités physiques et athlétiques, d'une certaine décontraction, de l'indépendance et d'une capacité à défier les règles existantes, et à partir du début de l'adolescence, d'un savoir-faire auprès des filles et d'une certaine discrétion dans les succès scolaires, tandis que, pour les filles, les critères de popularité incorporent le milieu social d'origine, l'apparence physique, la sociabilité et une certaine maturité (notamment dans la capacité à gérer les contacts avec l'autre sexe), et aussi les succès scolaires (Adler et al., 1992).

Cette opposition entre le souci de s'affirmer d'un côté, le souci de plaire de l'autre, paraît relativement stable depuis une vingtaine d'années, en ce qui concerne les modèles masculins, tandis qu'on note une légère tendance à valoriser davantage, pour les filles, l'initiative, l'activité et la réussite (Adler et al., 1992).

Néanmoins, même si peu de travaux soulignent ce point, il existe des cas de « résistance » à l'imposition des modèles dominants. Chez les filles, cette résistance diffuse peut prendre des formes variées (Anyon, 1983 ; Skeggs, 1991) : attitudes hyper-conformistes, comportements ouvertement compétitifs pour ébranler l'idée reçue de la supériorité des garçons, mais aussi adoption à outrance de tous les attributs de la « féminité » à des fins de perturbation scolaire (bavardages, ricanements, maquillage en classe, etc...) ; cela peut être aussi l'adoption de comportements de type « garçon manqué », ou encore l'ironie qui affleure dans certaines chansons ou jeux « féminins » (Grugeon, 1993). La réussite scolaire elle-même peut participer d'une stratégie globalement contestatrice chez les filles, même dans les cursus conformes aux stéréotypes de sexe ; ce serait le cas en France chez les jeunes filles de milieu populaire, et/ou d'origine maghrébine pour lesquelles l'école (et un bac, fût-il de série G) représente parfois une des seules manières d'échapper à un destin tout tracé sur la seule base du sexe (Galland, 1988 ; Lacoste-Dujardin, 1992). Cette contestation des modèles de sexe se manifeste parfois aussi chez les garçons. Si, chez les jeunes de milieu populaire, l'association entre contestation de l'école et affirmation des valeurs viriles traditionnelles semble dominer (Willis, 1978), on observe, en général chez les jeunes des classes moyennes, d'autres formes de contestation, en particulier un rejet de ces valeurs viriles traditionnelles (violence, conquêtes féminines...) et de manière jointe des matières supposées masculines comme les sciences ou le sport ; ces garçons ne fuient pas la compagnie des filles (recherchant d'ailleurs des filles moins traditionnellement « féminines »), valorisent des loisirs artistiques et n'excluent pas de s'orienter dans les filières littéraires (Abraham, 1989). Notons que ces jeunes sont regardés avec défiance, voire hostilité, à la fois par les enseignants et par les jeunes qui se rallient au modèle viril traditionnel, ces derniers leur reprochant notamment le style relativement égalitaire de leurs relations avec les filles, qui cassent le « régime de sexe » (Kessler et al., 1985) dominant.

VI.3. Le contexte scolaire, mixte ou non mixte

La mixité des classes, bien que récente à l'échelle de l'histoire (et encore très limitée dans certaines filières, cf 1^{re} partie) passe aujourd'hui pour une évidence dans un monde lui-même mixte. Peu de débats ont précédé son introduction (cf Mosconi, 1989, pour la France, et Arnot, 1983, pour le Royaume-Uni) ; il semblait évident que les filles gagneraient forcément à accéder aux mêmes services et structures éducatives que les garçons (argument encore valable aujourd'hui dans certains pays peu développés), ou encore que les jeunes des deux sexes se « co-éduqueraient » entre eux. Ce n'est que depuis peu que l'on a cherché à évaluer précisément les effets de la mixité sur les performances et attitudes des filles et des garçons.

Tout d'abord, garçons et filles ont-ils des **résultats différents** selon qu'ils sont scolarisés dans un contexte mixte ou non mixte ? Dans les années 60-70, les recherches anglaises (résumées in Marsh, 1989) tendaient à conclure

que les effets académiques de la mixité étaient plutôt positifs pour les garçons, sans être pour autant négatifs pour les filles. À partir des années 80, un certain nombre de rapports officiels (cf Burgess, 1990 ; Arnot, 1983) ou d'ouvrages ont alerté l'opinion en faisant état de résultats moins bons aux examens pour les filles scolarisées dans les écoles mixtes, dans des disciplines comme les mathématiques ou la physique (Burgess, 1990 ; Faulkner, 1991). Ces résultats doivent néanmoins être interprétés avec précaution, car ces deux types d'établissements accueillent des élèves de milieux sociaux différents et de niveaux scolaires inégaux (à l'avantage des écoles non mixtes). En tenant compte très précisément de ces facteurs, certaines recherches comme celle de Marsh (1989), réalisée en Australie, concluent à la quasi absence d'inégalités de performance stables et conséquentes, véritablement imputables à la mixité, au-delà de probables effets établissements.

Sur cette question controversée, des changements sociaux peuvent être instructifs, comme cette expérience berlinoise de retour à la non mixité (Salomon, 1992), qui a débouché sur une baisse des résultats scolaires des garçons du fait d'une dégradation de la discipline. Une autre expérience a été conduite en mathématiques, consistant à suivre les progressions de filles de niveau initial comparable, scolarisées soit en classe non mixte, soit en classe mixte ; au bout de deux ans, dans les classes non mixtes, les performances des filles étaient nettement meilleures que celles des filles des classes mixtes. De même, la psychologie s'est intéressée à l'effet de la mixité dans les groupes de travail : dans des groupes non mixtes, les comportements des adultes des deux sexes sont tout à fait similaires (en particulier, les comportements de dominance sont adoptés dans d'égales proportions par les hommes et par les femmes) ; par contre, dans les groupes mixtes, on voit apparaître une « division du travail » entre les sexes, les femmes par exemple modérant leurs comportements de dominance et se restreignant aux seuls comportements expressifs (Erlich et Vinsonneau, 1988). La notion même de comportement féminin ou masculin ne prend donc de sens que dans un contexte mixte. Autrement dit, c'est « dans la comparaison à l'autre groupe que les filles élaborent une image de soi qui adhère fortement à un stéréotype féminin » (Lorenzi-Cioldi, 1988).

De nombreux travaux illustrent cette émergence et ce renforcement des stéréotypes de sexe, en particulier des **différences d'attitude** dans les groupes mixtes. Il peut s'agir de préférences scolaires et de choix d'options, et, en filigrane, de représentations des disciplines, qui s'avèrent, chez les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes de sexe dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes (Lawrie, 1992 ; Stables, 1990) ; concrètement, les garçons se disent plus attirés par les langues, la biologie ou le théâtre, et les filles par la physique et la technologie, quand ils et elles sont scolarisés séparément. Progressivement, se développent donc chez les élèves des processus cognitifs de catégorisation des disciplines ou des métiers, mais aussi de soi-même et d'autrui : la physique, c'est pour les garçons, je ne peux donc être une fille et y exceller ou entrer en compétition avec les garçons sur ce terrain. On comprend, dans cette perspective, le malaise engendré, chez les élèves des deux sexes comme chez les enseignants, par la présence de filles dans des sections traditionnellement masculines (Mosconi, 1987).

Derrière ces attitudes, il y aurait des différences dans le sentiment qu'ont les élèves de leur propre compétence : en l'occurrence, les filles ont tendance

à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins quand elles sont en présence de garçons ; réciproquement, elles jugent mieux leurs aptitudes littéraires dans les contextes mixtes (Marsh, 1989). En psychologie sociale, les expérimentations débouchent sur des résultats convergents ; par exemple, dans une situation d'interaction compétitive (jeu mathématique), les filles diminuent sensiblement leur auto-attribution de compétence quand elles sont dans un groupe mixte par rapport à un groupe non mixte (Lorenzi-Cioldi, 1988). On observe aussi une moindre estime de soi, en général, chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes (Faulkner, 1991). Ce constat très stable d'attitudes globalement plus stéréotypées dans les écoles mixtes concerne, de manière plus générale, la place des deux sexes dans la société. Ainsi, les filles (et les garçons) sont plus favorables à un fort investissement scolaire ou à un fort investissement professionnel chez une fille dans les écoles non mixtes, et ont une conception moins traditionnelle de la place des femmes dans la société, ceci en tenant compte des différences sociologiques de recrutement selon les deux types d'école (Faulkner, 1991).

Pourquoi ces différences ? On peut invoquer le fait que les maîtres, dans les classes mixtes, ont tendance à jouer sur l'opposition entre filles et garçons et à organiser leurs interactions sur la base d'attentes stéréotypées, possibilités exclues, à l'évidence, quand la classe n'est pas mixte (Mosconi, 1992). Notons aussi que les écoles non mixtes confrontent plus souvent que les écoles mixtes les élèves à des professeurs du même sexe, quelle que soit la discipline, ce qui n'est pas sans importance quand on sait l'importance, dans les choix, notamment non traditionnels, des filles à la fois du soutien des enseignants et de l'existence de « modèles » (Evetts, 1993). Mais l'essentiel est sans doute cette socialisation diffuse qui prend place du seul fait de la cohabitation durable de deux groupes asymétriques, inculquant aux jeunes les standards des comportements censés être normaux et naturels. Sans invoquer les situations, qui ne semblent pourtant pas si rares, dans les classes mixtes, de harcèlement sexuel, (Weiner, 1986), il est certain qu'au jour le jour les filles sont confrontées à une « sexuation » des situations (qu'il s'agisse de plaisanteries ou de contenus académiques) qui les renvoie à leur position seconde (Skeggs, 1991) et à la contrainte de féminité (Sarah et al., 1980) : elles doivent renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec les garçons (on note d'ailleurs qu'à la différence des filles, les garçons ne comparent pas leurs performances à celles de l'autre sexe, cf Stanworth, 1983), être obsédées par leur apparence et de faire tout pour leur plaire, les laisser occuper l'espace et l'attention du maître (etc.).

Notons que dans les écoles non mixtes, les stéréotypes de sexe peuvent également peser sur les interactions pédagogiques, mais de manière différente, en particulier quand les élèves sont confrontés à un enseignant de même sexe ; on observe alors parfois des allusions sexistes (à l'encontre des femmes), ou des encouragements à une certaine agressivité, dans les classes de garçons, ou encore, dans les classes de filles, une tendance à simplifier les contenus (surtout dans les matières scientifiques) comme s'il s'agissait de leur rendre accessibles, ou à traiter les élèves comme des enfants ou au contraire de « petites femmes » (Lee et al., 1994).

Au total, la mixité exposerait donc les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, qui requiert de ces derniers un véritable travail ; dans le cas d'expérience en vraie grandeur comme ce regroupement de

jeunes des deux sexes venant d'écoles non mixtes dans une seule école, les stratégies de dominance des garçons apparaissent très nettement, jusqu'à l'instauration de relations perçues comme « normales » (Draper, 1993). En outre, comme nous l'avons vu précédemment, la mixité résulterait pour les filles en des interactions pédagogiques moins stimulantes, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles et une moindre confiance dans leurs possibilités (Anyon, 1983) et de manière plus générale une moindre estime de soi (Miller-Bernal, 1993). La mixité aurait également des effets du côté des garçons (Arnot, 1984 ; Askew et Ross, 1988 ; Cox, 1989) : bien qu'on disent souvent que la mixité leur « fait du bien » point de vue conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité. Soulignons que ces effets de la mixité ne se comprennent que par rapport à l'asymétrie entre groupes de sexe, dont nous avons vu les effets sur les attitudes des jeunes dans la 1^{re} partie. Une chose est patente, la mixité véhicule tout un curriculum caché qui loin d'être neutre, est plutôt « masculin neutre » (Mosconi, 1989).

VII. DES CONTENUS DE FORMATION AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Si les stéréotypes de sexe marquent les interactions dans la classe, ils imprègnent également la manière dont les enseignants abordent leur activité professionnelle et les contenus explicites ou implicites des formations et des pratiques pédagogiques, notamment en matière d'évaluation.

VII.1. Les idéologies implicites des enseignants

Nous n'entrerons pas ici dans le vaste domaine de la sociologie de la profession enseignante. Certes, il ne serait pas complètement sans rapport avec notre propos d'analyser la féminisation du corps enseignant par discipline (qui recouvre une logique de choix de la profession sans doute différente selon les sexes, cf Chapoulie, 1987), de mettre en rapport l'évolution du métier d'enseignant avec sa féminisation globale (Acker, 1983 et 1989), ou encore d'analyser l'image du métier notamment par rapport à l'image de la femme épouse et mère (Cacouault, 1987)... Ce sur quoi il nous paraît plus fondamental de mettre l'accent ici, c'est sur la manière dont les conceptions personnelles des enseignants transparaissent au travers de leurs interactions pédagogiques avec les élèves des deux sexes, en ce qui concerne d'une part le masculin et le féminin, et d'autre part la représentation professionnelle plus générale du « bon élève » ou du « bon prof. »...

Il est clair que comme tout acteur social, les enseignants partagent avec leur milieu environnant les conceptions du masculin et du féminin en vigueur, même s'ils se présentent volontiers comme relativement modernes et « libérés » sur ce point (Evans, 1982) (1). De même qu'ils supposent une certaine division du travail et des responsabilités dans la famille, les maîtres tendent à considérer comme « naturels » certains comportements : les filles étant « naturellement » responsables et prêtes à rendre service, on n'hésitera pas à leur confier des responsabilités, par exemple, « garder » la classe quand le maître a à s'absenter, ou encore, on sera particulièrement déconcertés quand elles s'écartent de ce schéma de conformisme coopératif et osent « tenir tête » à l'enseignant (Mosconi, 1989 ; Robinson, 1992). Réciproquement, une certaine dose d'agitation, ou encore une certaine maturité sexuelle, seront

considérées comme acceptables chez les garçons, avec à la clef un « double-standard » pédagogique que nous avons déjà vu à l'oeuvre dans les évaluations des maîtres.

La lecture même des comportements porte la trace des stéréotypes dominants. Ainsi, bien qu'il soit établi que dans les classes (et les groupes) mixtes, les filles parlent moins que les garçons (souvent de l'ordre de trois fois moins), elles sont perçues comme parlant toujours trop (Lafrance, 1991), tant est prégnante la représentation sociale des femmes comme bavardes (Aebischer, 1985) (2). De manière générale, le poids des stéréotypes amène les enseignants à sur-estimer les différences d'attitudes entre garçons et filles ; par exemple, ils perçoivent les filles comme beaucoup mieux disposées par rapport à l'école que les garçons, alors que chez les élèves, cette différence d'attitude est en fait assez discrète (Daron et Rich, 1988). Enfin, les convictions personnelles des enseignants transparissent parfois tout à fait ouvertement. Cela peut être par des remarques continues, dès l'école maternelle (Browne et France, 1985), ou en cours d'Éducation Physique (Robinson, 1992), invitant les garçons à ne pas s'abaisser à se conduire comme des filles, celles-ci servant de groupe de référence négatif sans que cela ne choque personne. Cela peut être par une anticipation explicite de rôles de sexes clairement différenciés et non discutés, ce qui conduit les maîtres à penser que les filles investiront moins dans leur profession, et auront donc besoin d'une formation moins poussée (Stanworth, 1982), ou encore, du fait de la nature des emplois « féminins », auront moins besoin d'un bagage scientifique (Spear, 1987).

À côté de ces acceptions communes sur les rôles de sexe, les « idéologies professionnelles » des maîtres ne sont pas non plus sans incidence sur les interactions qu'ils engagent avec leurs élèves. Un premier aspect concerne leur conception du « bon prof », dominée par l'importance de l'autorité, puisque c'est avant tout celui qui « tient » sa classe (Robinson, 1992). Or dans la classe, l'enseignant exerce son rôle face à des élèves qui ont eux-mêmes des représentations des hommes et des femmes, et ... qui en profitent ! En collège par exemple, les comportements des élèves sont plus « chahuteurs » face à une professeur femme, et plus attentifs avec un professeur homme, censé représenter davantage l'autorité (Felouzis, 1993a). Les femmes peuvent donc éprouver des difficultés spécifiques dans ce rôle (Mosconi, 1989 ; Robinson, 1992), et tenter de les résoudre en mettant en oeuvre des pratiques pédagogiques différentes de celles de leurs collègues masculins, pratiques moins directives, s'appuyant moins sur l'autorité et recourant plus à la discussion et à la participation des élèves (Dunkin, 1985).

Même si une composante importante de l'idéologie professionnelle, la « neutralité » — tous les élèves sont traités de la même façon — amène les enseignants à le nier (Clark, 1989), cette forte contrainte du maintien de l'ordre les conduit à se centrer sur les garçons, toujours « menaçants » à cet égard, et à négliger les filles, notamment les plus faibles, si elles ne posent pas de problème de discipline. Mais ces dernières ne constituent pas pour autant l'élève idéal, car l'image du bon élève incorpore bien d'autres aspects qu'une conduite sans histoire. Même si en maternelle et primaire, l'essentiel est de s'adapter sans heurt à son « métier d'élève » (Perrenoud, 1984), on apprécie aussi, et ce d'autant plus qu'on avance dans le système, la curiosité, la vivacité et l'indépendance, l'activité et la créativité, autant de caractéristiques plutôt proches du stéréotype masculin (Bank, 1985 ; Clark, 1989).

Parmi les composantes de l'idéologie professionnelle, il y a enfin une théorie implicite du développement de l'enfant. Aujourd'hui, dans la foulée de l'« éducation progressiste », domine, aux premiers niveaux d'enseignement, une pédagogie centrée sur l'enfant, où le respect de sa spontanéité est essentiel. Si des différences de comportement entre garçons et filles se manifestent, le maître ne doit pas interférer avec ce qui est perçu comme une manifestation ou une étape « naturelles » du développement de l'enfant. D'où une « double contrainte » pour les enseignants, qui sont à la fois responsables du développement « normal » de l'enfant, et doivent respecter la nature, donc ne pas interférer. Néanmoins, si on hésite, au nom du respect de la spontanéité et de la nature, à intervenir face aux comportements d'agressivité des petits garçons, ou aux jeux très conformes aux stéréotypes de sexe des enfants, les comportements qui tranchent sur les attentes conventionnelles sont réprimés et le respect de la nature amène à considérer comme normaux certains comportements des garçons et à rendre pathologiques ou à pathologiser certains comportements des filles. Ce modèle de l'« enfant naturel » s'inscrit donc en fait dans la conformité aux modèles de sexe (Clark, 1989). Remarquons enfin que la mise en avant du naturel et de la spontanéité amène à disqualifier les élèves, et notamment les filles, qui travaillent dur et suivent les règles, comme si cela cachait un manque de moyens; au contraire, l'activité des garçons, même si elle pose parfois des problèmes à l'enseignant, est en elle-même valorisée (Clark, 1989; Walkerdine, 1989).

Mais au total, la question des différences entre les sexes semble incongrue à la majorité des enseignants; s'il s'accordent à penser que garçons et filles devraient avoir les mêmes chances en matière d'éducation, ils restent sceptiques quant à l'existence d'inégalités dans le quotidien des classes (Kelly, 1987c) et donc ces dernières ne semblent pas constituer un « challenge » aux yeux des maîtres, à la différence des inégalités sociales (Hartley, 1980).

VII.2. Des programmes officiels aux normes d'excellence

Les stéréotypes dominants sont renforcés par les contenus mêmes des formations, tels qu'ils s'expriment concrètement dans les textes, les programmes ou les manuels. En ce qui concerne les textes officiels de cadrage, le fait que l'école ait affaire à des futurs hommes et à des futures femmes est rarement absent. Certes, l'invocation de la division du travail entre les sexes se fait aujourd'hui plus discrète que dans les années 1850-1950 (Lelièvre et Lelièvre, 1991; Mosconi, 1989), et a même, depuis 1981 (un peu plus tôt dans les pays anglo-saxons, cf Scott, 1980), apparemment changé de connotation puisque c'est à présent l'objectif d'égalité entre les sexes qui domine (la circulaire du 22 juillet 1982 affirme par exemple qu'il faut lutter « contre les préjugés sexistes »). D'après les textes, il s'agit avant tout de faire évoluer les mentalités, sans que soit posée la question des rapports sociaux inégalitaires qui sous-tendent les « préjugés » déplorés (Mosconi, 1989), ou a fortiori l'existence même de rôles nécessairement distincts pour l'un et l'autre sexe (Scott, 1980).

Quoi qu'il en soit, le curriculum prescrit dépend des savoirs disponibles. En histoire, par exemple, les femmes sont quasiment invisibles, ou alors réduites à des rôles « décoratifs » tels que courtisane (Riot-Sarcey, 1991), ce

que vont refléter les manuels (Cairns et Inglis, 1989). De même la philosophie ou la littérature ne sont pas avares de visions du monde profondément sexistes (Audry, 1988 ; de Fontenay, 1976 ; Mosconi, 1990), y compris de la part des plus grands auteurs, ce qui n'est pas sans poser problème aux jeunes filles s'initiant à ces domaines (Le Doeuff, 1989). Il sera également difficile d'enseigner ces disciplines sans consacrer ce sexisme ou au contraire apparaître comme féministe en proposant des textes écrits par des femmes par exemple, non sans culpabilité par rapport à la norme de neutralité (cf les témoignages d'enseignantes dans Les Cahiers Pédagogiques, 1979).

Dans d'autres cas, c'est la manière concrète dont un domaine s'est construit comme discipline scolaire qui débouche sur des inégalités entre sexes. L'informatique en constitue un bon exemple (mais on pourrait aussi analyser dans cette perspective les activités physiques et sportives, cf DAVISSE et LOUVEAU, 1991) : portée le plus souvent par des enseignants hommes de mathématiques, qui ont mis en avant certains types d'applications, qui se sont référés à des utilisations par des professionnels en général de sexe masculin (d'où des manuels où les femmes sont absentes), avec en arrière-plan une informatique de loisirs (jeux vidéo) très majoritairement masculine, elle apparaît comme un domaine d'homme où réussir participe de l'identité sexuelle des garçons (Culley, 1988 ; Nelson et Watson, 1991 ; Elkjaer, 1992). De même, les programmes de physique valorisent des domaines susceptibles d'intéresser davantage les garçons (mécanique, électricité, magnétisme, matière) en renvoyant à leur expérience quotidienne, alors que donner plus de poids à d'autres champs de la physique comme le nucléaire et les radiations, ou encore les phénomènes météorologiques et les applications de la physique aux domaines médical ou artistique susciterait un intérêt accru pour les filles (Desplats, 1989).

En l'état actuel, les manuels qui concrétisent ces programmes sont, en particulier en sciences, caractérisés par l'absence quasi totale des femmes et/ou leur concentration dans des rôles stéréotypés (fonction décorative ou maternelle notamment). En mathématiques, des analyses de contenu de livres scolaires montrent qu'à la maternelle, les femmes sont très présentes, certes sous une forme souvent stéréotypée (Bailey, 1988), les activités mathématiques étant en général intégrées à des activités ludiques ; mais petit à petit, les femmes disparaissent, et les garçons et les filles y jouent des rôles très différents : les filles sont moins impliquées dans la résolution des problèmes, moins compétitives, montrent moins à leurs camarades, mais par contre répètent, collaborent, corrigent... Y aurait-il « un parallèle entre le déclin de l'investissement des filles en mathématiques entre 7 et 16 ans et la disparition progressive des filles des livres de maths pendant la même période » (Northam, 1987) ?

L'analyse de manuels de physique (et plus largement de sciences, cf Walford, 1983) débouche sur des conclusions encore plus tranchées, les femmes n'apparaissant que dans certains rôles très stéréotypés, et se raréfiant au fur et à mesure qu'on s'adresse à des étudiants plus avancés (on compte, dans l'enseignement secondaire, entre 2 à 10 fois plus d'illustrations d'hommes (ou de garçons) que de femmes (Kelly, 1985). Les manuels correspondant aux disciplines plus littéraires ne font pas exception, depuis les manuels de lecture proposés en primaire, où « Papa lit et maman coud » (Decroux-Masson, 1979), jusqu'à l'ensemble des supports écrits proposés aux élèves, (Unesco, 1980 ; Crabbé, 1985 ; Scott, 1980 ; Michel, 1986), qui

reflètent de façon en général accentuée les différenciations traditionnelles de personnalité ou d'activités entre les sexes. La question est bien sûr de savoir si on peut présenter la réalité existante, s'appuyer sur le savoir reconnu, recourir aux contes traditionnels, voire tout simplement utiliser la langue commune (Davies, 1989) sans donner par là même une caution aux inégalités actuellement à l'oeuvre.

Toujours est-il que dans le quotidien de la classe, le contenu des exercices proposés aux élèves sera souvent plus proche des intérêts des garçons. Et ce d'autant plus que les enseignants essaient toujours d'accrocher l'attention de ces élèves potentiellement perturbateurs, et acceptent que les filles inintéressées bavardent ou rêvent, tant qu'elles ne perturbent pas la classe (Scott, 1980), à tel point que les écoles mixtes ressemblent en fait aux écoles de garçons (Shaw, 1980). Ceci est encore plus vrai dans les matières scientifiques, non sans incidences en termes de réussite : par exemple, quand les mêmes calculs mathématiques sont demandés sur des sacs de ciment ou sur les ingrédients d'une recette de cuisine, les performances des filles sont significativement meilleures avec ce deuxième énoncé (Leder, 1974). Cette meilleure réussite peut relever d'une motivation plus forte des élèves pour « s'attaquer » au problème posé, mais elle peut également traduire une activité intellectuelle réellement meilleure, le contenu influençant cette dernière (Linn, 1983) : les filles auraient réellement plus de facilités à mettre en oeuvre un raisonnement proportionnel quand elles travaillent sur des thèmes familiers (réductions appliquées dans des magasins, par exemple). De même, au niveau du CE2, les filles réussissent mieux aux subtests de français portant sur des thèmes comme la santé ou la vie familiale, tandis que les garçons sont plus à l'aise quand il s'agit de reconstituer l'ordre chronologique d'une course entre Prost et Senna (Baudelot et Establet, 1991). Et les auteurs de conclure à la difficulté de « construire des exercices qui puissent mesurer les capacités verbales des élèves indépendamment des cultures de sexe ».

Ceci amène à une discussion de fond sur ce qu'appréhendent les différentes formes d'évaluation et la notion même de « biais ». On parlera de biais, quand par exemple un exercice renvoie visiblement à des savoirs ou des savoir-faire inégalement acquis par les élèves garçons et filles, de telle sorte que l'exercice ne peut en aucun cas mesurer la compréhension de tel ou tel concept, ni la compétence réelle ; par exemple, le fait qu'en sciences naturelles les filles réussissent moins bien quand le contrôle des connaissances requiert la manipulation de microscopes traduit sans doute avant tout l'aisance des garçons dans la manipulation des appareils en général (Murphy, 1991). Il n'en demeure pas moins que l'accumulation d'expériences de vie et d'attentes différentes peut produire de réelles inégalités de réussite renvoyant à de réelles inégalités dans la maîtrise des concepts ; on sait par exemple qu'en physique, la maîtrise des concepts les plus abstraits n'est pas sans rapport avec la maîtrise pratique de ces concepts dans les expériences quotidiennes (Räsänen, 1992). Il est par conséquent délicat de décider, au vu de résultats à des épreuves scolaires ou des tests, si on est en droit de parler d'artefacts qu'il conviendrait de corriger en agissant sur la forme ou le contenu de l'exercice, ou s'il s'agit de réelles inégalités cognitives, qu'on ne peut atténuer qu'en s'attaquant aux processus sous-jacents. Souvent, ce choix (ou le fait même de poser cette question) reposera sur des attentes stéréotypées : on s'inquiètera du contenu si les filles réussissent moins bien un test de français, et moins si elles échouent à une épreuve scientifique...

Sous-jacente à cette discussion sur l'évaluation, la question est de savoir ce qu'on entend apprendre à l'école, et ce qu'on cherche donc à évaluer lors des examens (Murphy, 1991 ; Stobart et al., 1992). Quand on observe par exemple que les filles réussissent mieux aux contrôles continus qu'aux examens (Murphy, 1991), il convient de se demander si ce qu'appréhende spécifiquement chacune des formes d'évaluation (régularité du travail, qualités de présentation, d'un côté, travail en temps limité plus ponctuel de l'autre) est ou non important par rapport aux objectifs visés (sans dévaloriser a priori les performances d'un groupe, en posant en l'occurrence que l'examen est plus objectif). Une seconde question étant bien sûr (nous l'avons évoqué ci-avant) de savoir si cette différence entre les sexes ne relève pas d'attitudes spécifiques (elles-mêmes produites par le jeu des socialisations quotidiennes) ; relèveraient de cette seconde piste le fait qu'allonger le temps des épreuves améliore les performances des filles et non celles des garçons (Zazzo, 1993), ou encore l'appréhension des filles face aux situations compétitives (Roberts, 1991), surtout quand elles sont publiques (comme le montrent un certain nombre d'expérimentations rapportées par Monteil, 1993). Cette discussion concerne également les tests. Certains chercheurs (Hyde et Linn, 1988) pensent qu'une des raisons de la baisse des écarts entre les sexes, sur les tests d'aptitude (cf 1^{re} partie), vient de l'effort qui a été fait pour rendre plus « neutre » les items, après que les psychologues aient montré combien le contenu des tests était susceptible d'engendrer des différences entre les sexes (Dwyer, 1979).

Enfin, cette influence spécifique des contenus des programmes et des évaluations laisse supposer que les choix pédagogiques des maîtres vont également être décisifs quant à l'ampleur des différences de réussite entre les sexes. Sur cette question importante de l'impact des pédagogies, les travaux ne sont pas encore très nombreux. Il semble toutefois que certaines pratiques soient susceptibles d'accentuer les inégalités entre garçons et filles, ne serait-ce que parce qu'elles amènent les élèves des deux sexes à s'investir, à participer activement, de manière inégale ; ainsi, en mathématiques, les filles réussissent mieux (et les garçons légèrement moins bien) quand les maîtres favorisent les situations de coopération entre élèves que quand ils favorisent les situations de compétition (Peterson et Fennema, 1985). Certaines pratiques peuvent également creuser les différences filles/garçons parce qu'elles donnent plus de place aux dynamiques interactionnelles dont nous avons parlé plus haut. Ainsi, en primaire, les pratiques non directives donnent aux garçons encore plus d'occasions d'« occuper le terrain » (Morgan et Dunn, 1990). A l'inverse, l'attitude des filles par rapport aux mathématiques est plus positive dans les classes caractérisées par un pourcentage élevé d'échanges privés entre maître et élèves que dans celles où règne la prise de parole publique sur la base du volontariat (Eccles et Blumenfeld, 1985) ; de même quand les maîtres allouent plus de temps au travail individuel, passant dans les rangs pour des contacts éventuels, que lorsqu'ils privilégient des pratiques collectives avec de longues séquences questions-réponses (Tobin, 1988). Dans un registre différent, certaines pédagogies peuvent s'avérer renforcer de fait les stéréotypes de sexe des enfants (ou du moins la constitution d'un soi fortement typé sexuellement) parce qu'elles donnent plus de poids au groupe des pairs (de fait non mixte) dans le vécu quotidien de la classe ; ce serait le cas des pédagogies nouvelles (Durand-Delvigne, 1987).

Enfin, des pratiques pédagogiques de nature plus organisationnelle, comme le fait de constituer ou non des groupes de niveaux, peuvent être

assorties d'effets sexuellement différenciés. Dans ce cas, en mathématiques, les garçons sont, à niveau initial égal, affectés plus souvent que les filles dans les groupes les plus forts (Hallinan et Sorensen, 1987), ce qui interroge dans la mesure où la majorité des travaux existants concluent à de meilleures progressions dans les groupes forts. De manière plus générale, c'est l'organisation même de l'enseignement qui distille un certain nombre de messages sur l'importance de la différenciation sexuelle et les positions respectives des deux sexes. Par exemple, de façon complètement routinisée, les élèves sont dès leur plus jeune âge fréquemment classés par sexe, sur les listes de classe, dans les vestiaires et parfois les aires de jeux (Delamont, 1980) ; des observations ethnographiques montrent d'ailleurs combien l'espace, à l'école, constitue une ressource appropriée différemment selon les sexes (Shilling, 1991).

Par ailleurs, les élèves sont confrontés à un personnel enseignant dont la structure hiérarchique est fortement sexuée. En effet, les chefs d'établissements sont aujourd'hui majoritairement des hommes, tendance qui s'est d'ailleurs accentuée depuis les années 60 avec la généralisation des établissements mixtes (Cacouault, 1989), sachant que la baisse de la féminisation est encore plus marquée dans des pays comme le Québec (cf Baudoux, 1989). En 1990-91, on compte en France 27% de femmes parmi les personnels de direction des établissements du second degré, 51% chez les conseillers d'éducation, et 94% chez les commis et agents administratifs. Enfin, rappelons la très inégale féminisation des différents corps d'enseignants (le pourcentage de femmes allant de 75% en maternelle et primaire, à 27% dans l'enseignement supérieur), et des différentes disciplines (les disciplines les moins féminisées étant la philosophie, ou les disciplines techniques du secteur secondaire quasi exclusivement masculines, les plus féminisées allant des langues et lettres au professorat technique dans les métiers du textile ou du paramédical). Pour expliquer la rareté des femmes aux postes les plus élevés on souligne, au-delà du poids de la division du travail familial, qui obère pour les femmes l'investissement dans la carrière (bien qu'il y ait sur ce point un certain nombre de « mythes », cf Measor et Sikes, 1992), l'importance de l'accès à des réseaux professionnels formels et informels qui constituent à la fois une source précieuse d'information et une socialisation anticipée, tant pour les chefs d'établissement (Shilling, 1991) que pour les universitaires (Moore, 1987). Au total, l'ensemble de cette distribution constitue un message sur la division du travail entre hommes et femmes.

L'organisation même du système éducatif est susceptible de creuser ou au contraire d'atténuer les différenciations de scolarité entre les sexes. Sans revenir sur les effets de la mixité, un autre aspect très important est le moment où prend fin le tronc commun et où l'élève commence à se spécialiser : plus ce moment est précoce, plus les différenciations entre sexes vont être marquées et en général irréversibles. Aux États-Unis, les filles peuvent abandonner très tôt les mathématiques, ce qui hypothèque lourdement leurs choix ultérieurs, tandis que dans d'autres pays, la possibilité de ne suivre qu'une seule discipline scientifique se traduit par une sur-représentation des filles en biologie (Whyte, 1986). Au total, les filles sont moins absentes des filières scientifiques supérieures quand les spécialisations ne prennent place qu'à l'issue de l'enseignement obligatoire ; ces choix prennent ainsi place à un âge où la contrainte de féminité, qui les invite à renoncer à ces disciplines, pèse peut-être moins lourd qu'à l'adolescence (Kelly, 1981). Citons enfin, parmi les facteurs structurels, l'offre, de formation elle-même, en qualité et en

quantité ; par exemple, dans les pays où les enseignants spécialisés ou les équipements coûteux (scientifiques le plus souvent) sont peu nombreux, il n'est pas rare d'observer des inégalités d'accès à ces ressources entre filles et garçons (Ormerod, 1981).

Soulignons que tous les processus évoqués dans cette partie jouent de concert. Ainsi, les enseignants tolèrent d'autant mieux le contenu souvent sexiste des manuels qu'ils partagent eux-mêmes les stéréotypes de sexe ; ces convictions personnelles des maîtres pèseraient d'ailleurs plus que les contenus des manuels (Abraham, 1989). Autre exemple, dans la « construction de la science comme masculine » (Kelly, 1985 ; Walkerdine, 1989), interviennent de concert trois types de processus : le « jeu des nombres » (avec une sur-représentation des garçons dans les filières scientifiques, et des hommes parmi les professeurs de sciences et les scientifiques), les contenus des programmes (leur présentation dans les manuels, les thèmes mis en valeur, inégalement proches des intérêts des élèves des deux sexes), et l'association entre sciences et masculinité, avec pour conséquence, dans les relations maître/élèves et entre élèves une dominance active des garçons et un effacement progressif des filles qui se doivent de rester « féminines ».

En conclusion, sont à l'œuvre à l'école, au jour le jour, une multitude de mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients, qui font que garçons et filles y vivent une socialisation de fait très sexuée, qui constitue un des aspects, non des moindres, du « curriculum caché ». Est ainsi produite une définition scolaire de la féminité et de la masculinité, qui conduit à considérer comme naturels tel goût ou performance scolaires chez les élèves de l'un et l'autre sexe (Mac Donald, 1980). Sur un plan strictement scolaire, il semble que cette socialisation différentielle soit assortie pour les filles d'effets plutôt positifs (en termes de réussite) à court terme, au niveau de l'enseignement primaire, où elles retrouvent le style de demandes qui ont prévalu dans leur famille. Ce n'est qu'à un stade ultérieur du cursus, alors que changent les exigences du « métier d'élève », que s'observent des effets que l'on peut juger négatifs : moindres réussites dans certaines matières, moindre confiance dans ses possibilités... (Whyte, 1983). L'effet de cette socialisation, ce sont aussi ces choix professionnels qui prennent place à l'adolescence, et ce sera peut-être aussi une moindre ambition vingt ans après...

VIII. LES CHOIX PROFESSIONNELS ET L'ANTICIPATION DE L'AVENIR

S'il est vrai, comme l'écrivent Bourdieu et Passeron dans « Les Héritiers » (1964) que « la différence entre les sexes n'apparaît jamais aussi manifestement que dans les conduites ou les opinions qui engagent l'image de soi ou l'anticipation de l'avenir », il est capital d'analyser pour finir ce qui constitue d'une certaine manière l'aboutissement des scolarités, à savoir les choix professionnels, expression du niveau atteint mais aussi anticipation de l'avenir souhaité ou perçu comme le plus probable.

Une littérature très importante s'est attachée à décrire les choix professionnels des jeunes. Si, de manière générale, les jeunes pensent qu'un métier est aussi important que l'on soit garçon ou fille, ou encore que les domaines technologiques leur sont pareillement accessibles (Terton, 1990), ils n'en effectuent pas moins, pour eux-mêmes, des choix très stéréotypés (et ce dès

leur plus jeune âge, cf Safilios-Rotschild, 1986). Sans revenir sur les clivages secondaire-masculin/tertiaire-féminin évoqués dans la première partie en ce qui concerne les effectifs des filières techniques, prenons l'exemple des élèves de 2nde de lycée (Marro, 1989) ; viennent en tête chez les filles les professions de la santé et de l'enseignement (tous niveaux), tandis que les garçons citent le plus souvent des métiers comme informaticien, pilote d'avion ou ingénieur, les professions de la santé ou de l'enseignement n'étant envisagées qu'à leur niveau le plus élevé (vétérinaire ou médecin, professeur et non instituteur). Quand ils envisagent des métiers scientifiques, garçons et filles se polarisent sur des domaines différents : sciences de l'ingénieur et informatique pour les premiers, santé, sciences de la vie ou chimie pour les secondes.

Ces constats très classiques demandent à être expliqués. Le niveau scolaire n'est pas en cause, car les différences de choix professionnels s'observent même chez des jeunes dotés d'un bagage scolaire identique (cf 1^{re} partie). Une « logique de sexe » semble donc structurer ces choix. Mais elle peut être affectée par la « logique scolaire » dominante (Daune-Richard et Marry, 1990) : les professions scientifiques sont les plus prestigieuses, et les filles de niveau scolaire excellent s'y orientent bon gré mal gré (Marry, 1989), tandis que les garçons en échec relatif peuvent « préférer » se rabattre sur des professions « féminines » comme l'enseignement plutôt que vers des professions plus « masculines » mais de niveau de qualification inférieur comme technicien ; de même, les filles en échec peuvent chercher à « limiter la casse » en se rabattant sur des métiers de niveau de qualification faible mais masculins. Ce dernier cas montre qu'intervient également une logique de positionnement social où le prestige des professions (lui-même en rapport avec leurs débouchés respectifs) interfère avec la hiérarchie masculin/féminin. À cet égard, les jeunes filles pour lesquelles l'objectif d'insertion et de promotion professionnelles est perçu comme moins important que pour les garçons ont la liberté de choisir des études « féminines », les langues par exemple, non seulement moins prestigieuses parce que féminines (les femmes étant traditionnellement vouées aux activités de relations) mais aussi féminines parce que assorties de moindres débouchés (Powell et Littlewood, 1982).

Au sein du contexte social qui donne la clef pour comprendre ce jeu entre logiques, l'institution scolaire joue un rôle essentiel (Guichard, 1993). Tout d'abord parce que le jeune y apprend à se situer et donc « ce qu'il lui est permis d'espérer ». Scolarisé dans une section, certains aspects de la réalité deviennent particulièrement pertinents (en A, être bon en langues est décisif, être bon en biologie compte peu), certaines professions sont dotées de considération inégale -kinésithérapeute peut être prestigieux pour les A, et constituer un second choix pour les scientifiques- (cf aussi Wach, 1992). C'est donc progressivement, au sein de sections dont nous avons vu le caractère peu mixte que s'élaborent des « cartes cognitives » des professions largement différenciées (Guichard, 1993), qui s'adaptent à la fermeture non moins progressive des possibles.

Dans ce contexte, le fonctionnement de l'orientation (et le rôle éventuel des conseillers d'orientation) est sans doute mineur. Une recherche sur l'orientation en fin de 2nde (Duru-Bellat et al., 1993) invite à penser que l'effet majeur (et paradoxal) du fonctionnement actuel des conseils passe par leur respect des demandes des jeunes, tant on hésite à proposer une orientation qui n'est pas demandé ; quand les filles n'envisagent pas une filière

scientifique alors que leurs résultats le permettraient, il est rare que les conseils le leur suggèrent ; les enseignants proposeront plus souvent une orientation en 1^{re} S aux garçons de niveau moyen qu'aux filles du même niveau par exemple (Marro, 1995). Quant aux conseillers d'orientation, ils laissent dans certains cas transparaître, dans leurs attitudes, certains stéréotypes de sexe, et ce d'autant plus qu'ils entendent se centrer sur la personne, indépendamment des multiples conditionnements sociaux (Wolleat, 1985). Notons par ailleurs que si dans l'ensemble les parents ont des aspirations qui reflètent le caractère sexué du marché du travail (cf 1^{re} partie), le jeu des influences familiales reste toutefois complexe, comme en attestent des constats relativement paradoxaux, tel que la relative liberté par rapport aux stéréotypes professionnels des jeunes filles noires des milieux populaires londoniens (Mirzah, 1992).

Il est intéressant d'examiner comment les jeunes eux-mêmes s'efforcent de justifier leurs « choix » (3). Aux yeux des psychologues, on ne peut comprendre les choix professionnels que si on dégage les représentations des disciplines et des métiers qui leur sont sous-jacentes. Le choix serait en effet un processus d'« appariement » entre représentation de soi-même et représentation des professions, ce qui expliquerait certaines différences entre les sexes. Ainsi, le stéréotype du scientifique comme quelqu'un de froid, logique, rationnel (etc.) serait plus congruent avec le stéréotype du masculin qu'avec celui du féminin (notamment vu la rareté des descripteurs d'ordre affectif et relationnel). Les filles qui ont un projet d'études scientifiques se décrivent elles-mêmes comme plus proches de cet idéal du scientifique que celles qui n'en ont pas, mais la correspondance reste moins étroite que chez leurs homologues garçons, sans doute parce que ce « groupe de référence » est perçu comme en rupture par rapport à leur « groupe d'appartenance » (Marro et Vouillot, 1991).

De manière générale, les jeunes disent vouloir mettre en oeuvre des qualités, ou rechercher, dans les professions qu'ils visent, des types d'activités très conformes aux stéréotypes de sexe. En 2^e (Wach et al., 1992), les filles veulent avant tout « aider, soigner et s'occuper des autres » (ce type de motivation vient au 1^{er} rang pour les filles et au 2^e chez les garçons), ou encore « informer et communiquer », tandis que les garçons mettent en avant le fait d'« étudier, rechercher, inventer », d'« organiser, encadrer, diriger », ou encore de « fabriquer, réaliser, produire ». En outre, les jeunes filles doutent de leurs compétences dans les professions « masculines », qu'elles tendent à juger plus difficiles que les professions traditionnellement féminines (Eccles, 1986). Plus généralement, les professions sont évaluées différemment selon le sexe (Wachs et al., 1992) : à côté de professions jugées prestigieuses par tous (architecte ou médecin), les filles jugent plus favorablement les profession de journaliste, d'avocat d'instituteur ou d'assistant social, alors que les garçons classent mieux ingénieur, réparateur-télé ou chauffeur routier.

Les jeunes tenteraient-ils de s'adapter par leurs jugements à un état du marché du travail, qu'ils anticiperaient sans trop d'inexactitude ? Ce marché se caractérise notamment par une très forte concentration des emplois féminins, aussi forte chez les jeunes que dans les générations plus âgées (Coeffic, 1987) (4) : au total, 76% des femmes, contre 52% des hommes, travaillent dans le secteur tertiaire, ce qui n'est pas sans rendre très « raisonnable » la tendance observée chez les filles à des études générales longues (Elbaum, 1988). En outre, les jeunes femmes qui s'aventurent dans ces

domaines masculins éprouvent des difficultés à la fois à s'insérer (INSEE, 1991 ; MEN, 1993) et à se maintenir durablement dans ces professions (Appert, 1983). Concrètement, il est encore plus dur, aujourd'hui, d'entrer dans la vie active avec un DUT (ou un diplôme de type CAP ou BEP) du secteur secondaire que du secteur tertiaire, quand on est une fille. Alors que les politiques tendent à incriminer, pour expliquer le « sur-chômage » des jeunes filles (+ 8% environ chez les jeunes, + 5 % chez les femmes adultes), leur concentration dans les filières et les emplois tertiaires, le constat précédent montre qu'il ne suffit pas, pour les filles, de diversifier leurs orientations pour combler leur handicap spécifique en termes d'insertion, de carrière ou de salaire. A court terme, la concentration des filles et des femmes dans le tertiaire a plutôt limité les effets dramatiques des restructurations industrielles, même si le maintien de l'emploi tertiaire s'est fait au prix d'une certaine dévaluation des diplômes (Blöss et Frickey, 1987), et surtout d'une précarisation croissante et du développement du temps partiel, touchant en première ligne les femmes (Coll., 1993).

La non mixité de pans entiers du monde du travail n'en interroge pas moins, notamment quand on prône par ailleurs la mixité des formations. Dans certains métiers (et à un instant t, les emplois de bureau étant perçus comme « féminins » au début du siècle), la notion même de compétence est profondément sexuée, et l'entrée de l'autre sexe est perçue comme une remise en cause de sa propre identité, de la qualification du travail, et aussi de certaines conditions de travail (Mosconi, 1987 ; Maruani, 1985 et 1991). Mais les difficultés spécifiques des femmes à s'insérer dans certains emplois (et la moindre rentabilité de leur diplôme, de manière plus générale, cf INSEE, 1991) s'explique également par le fait qu'elles sont perçues comme mères (actuelles ou potentielles), même si près de 40 % des femmes actives n'ont aucun enfant agé de moins de 18 ans. A ce titre, elles sont d'emblée créditée d'une moindre disponibilité temporelle et géographique ; dès le mariage, et plus encore avec la venue des enfants, le temps professionnel se réduit au détriment du temps de travail domestique (INSEE, 1987), et le mariage s'avère de fait difficilement compatible avec une pleine rentabilisation de son investissement éducatif (de Singly, 1982 et 1987), et plus encore avec la poursuite d'une carrière (Nicole-Drancourt, 1989), alors que fonder une famille ne constitue pas un handicap, au contraire, pour la vie professionnelle des hommes.

Ce fonctionnement très sexué du marché du travail, très articulé avec un certain fonctionnement de la famille (Barrère-Maurisson et al., 1983 ; Duru-Bellat, 1990) (5), c'est l'« avenir objectif » qui se présente aux jeunes, même s'ils n'en ont qu'une vision relativement floue. Dans leurs projets de vie, ils pensent de manière indissociable avenir professionnel et avenir familial, avec néanmoins des différences importantes selon les sexes. Si tous les jeunes lycéens, garçons et filles, se projettent dans une vie professionnelle, les filles évoquent pratiquement toujours leur future vie familiale, alors que plus de 60% des garçons n'en parlent pas (Boyer et al., 1991 ; Gaskell, 1983). Invités à s'exprimer de manière libre, les filles décrivent l'avenir en se référant plus à leur famille et à leurs amis, en soulignant l'importance de leurs états émotionnels, tandis que les garçons sont plus prolixes sur leurs possessions futures, leurs loisirs, les événements du monde extérieurs, et valorisent leur mobilité professionnelle (Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987 ; Wach et al., 1992 ; Felouzis, 1993b).

Très spécifique aux projets d'avenir des filles est le thème des arbitrages qui seront nécessaires entre travail et famille, tant elles se sentent responsables de ces problèmes, et n'imaginent pas de redéfinir le partage des tâches avec leurs futurs compagnons (Boyer et al., 1991). Elles auraient donc, en tant que filles, des arbitrages spécifiques à faire. Parmi des lycéens de 2^{de} interrogés sur les critères de choix d'une profession (Baudelot et Estabiet, 1992), le temps libre est mis en avant par 72% des filles (en 1^{er} ou 2nd rang), et 11% des garçons (ces derniers sont plus nombreux à valoriser l'argent, contre 49% des filles). Il semble que les filles, qui de manière très réaliste anticipent un « besoin en temps libre » spécifique, arbitrent entre des carrières prestigieuses mais prenantes (ces carrières de haut niveau qui supposent souvent des mathématiques...), et des « **choix de compromis** » pour des professions certes moins valorisées, mais où le temps partiel est possible ou les conditions de travail souples. Même si elles ont tellement bien intériorisé ces contraintes qu'elles perçoivent leur décision comme un choix réel (Bisseret, 1974), elles ont conscience qu'elles auront à faire face à des attentes multiples et souvent contradictoires (Boyer et al., 1991 ; Harris et al., 1993) et tentent de justifier positivement leurs « choix » (Gaskell, 1985).

Plus généralement, les filles font montre d'un plus grand pessimisme (par rapport à l'avenir) et d'une difficulté particulière à s'imaginer soi-même au-delà de la période de fondation d'une famille, l'avenir étant donc pour elles plus incertain (Boyer et al., 1991). Ceci n'est vraisemblablement pas sans rapport avec l'ampleur des évolutions qui marquent aujourd'hui le contexte familial et le marché du travail. Une étude très complète de Marry (1989) à propos de la féminisation du métier d'ingénieur illustre fort bien comment la rencontre d'évolutions dans ces différentes sphères (développement du travail des mères, transformation qualitative des compétences requises des ingénieurs, et aussi cette logique scolaire dont nous avons parlé plus haut) explique à la fois la féminisation du métier et la proximité croissante des carrières chez les diplômés hommes et femmes, l'ensemble pouvant enclencher non seulement une banalisation de l'accès des femmes à cette profession, mais un véritable « cercle vertueux » : atténuation de l'image de l'informatique comme masculine (c'est d'ailleurs ce qu'observent des travaux récents ; cf Siann et al., 1988), multiplication des modèles de femmes ingénieurs pour les jeunes filles (l'importance des modèles de professionnels du même sexe ayant été maintes fois soulignée ; cf par exemple Furlong, 1986), redéfinition des compétences, etc...

De manière plus générale, la montée du travail des mères (Desplanques, 1993) débouche sur une mobilisation spécifique de celles-ci par rapport aux études de leur fille, en particulier dans les familles ouvrières (Terrail, 1992a et b). Les jeunes filles sont par ailleurs plus réticentes à reproduire la situation de leurs parents que leurs homologues masculins, dans ces catégories sociales et aussi dans la classe moyenne salariée (Galland, 1988). C'est peut-être ce refus de la reproduction et de l'« inscription trop précoce dans la division traditionnelle des rôles sexuels », mais aussi la difficulté à imaginer d'autres modèles, notamment dans les rapports entre les sexes, qui explique le report de la mise en couple, du mariage et de la venue d'enfants, souligné par les sociologues de la jeunesse et de la famille (Battagliola, 1988 ; Galland, 1991). Notons que face à cette volonté de « tout concilier » des filles, qui reste relativement éloignée d'un « féminisme » explicite (bien que certains propos d'adolescentes en portent parfois la trace, cf par exemple Gall et Gascoin, 1983 ; Frazer, 1989), les garçons se sentent peu concernés, voire

font preuve d'une réelle ambivalence ; par exemple, les jeunes de milieu populaire tentent de réinterpréter les évolutions qui leur paraissent inéluctables (*travail des femmes notamment*) dans une culture d'origine encore marquée par une forte différenciation des rôles de sexe (Moreau, 1992).

Ces « choix » scolaires, professionnels et personnels des jeunes, il paraît aujourd'hui impossible de les réduire à l'expression de pseudo-motivations qui ne seraient que l'intériorisation des structures objectives (en l'occurrence de la division du travail entre les sexes), comme l'invitait à le faire, dans les années 70, la thèse de la reproduction de Bourdieu et Passeron (reprise un temps par Mosconi, 1983). Néanmoins, des analyses récentes insistent sur le lien qui semble exister entre l'investissement et les choix scolaires et professionnels des jeunes et les opportunités qu'ils perçoivent ; tout comme les jeunes noirs américains sont moins motivés sur le plan scolaire parce que leurs carrières leur semblent bornées par un « plafond de verre », il semble que, d'un pays à l'autre, les filles investissent d'autant moins les filières scientifiques que le marché du travail est peu prometteur en ce domaine (Baker et Jones, 1992). De nombreux travaux, très marqués par l'interactionnisme, insistent également sur le travail de reconstruction personnelle que les jeunes effectuent à partir de ces contraintes structurelles, qu'ils peuvent tenter de contrer, ou d'utiliser de manière détournée, ou encore chercher à exploiter au mieux (Gaskell, 1983). C'est d'ailleurs parce qu'elles s'appuient sur des réalités mouvantes que les représentations des jeunes peuvent évoluer. Si des éléments qui paraissent aussi « évidents » que le fait que les femmes gagnent moins que les hommes ou que les structures de garde pour jeunes enfants sont insuffisantes en quantité ou qualité deviennent caduques, le discours qui s'appuie sur eux pour justifier une décision (moindre investissement professionnel des jeunes filles par exemple) le deviendra également. On peut donc à la fois soutenir que les choix scolaires des filles (très typés, plutôt moins ambitieux, privilégiant la formation générale) constituent une adaptation raisonnable à un avenir social où la vie professionnelle reste soumise à l'impératif d'une forte division du travail entre les sexes (Eccles, 1986 ; Duru-Bellat, 1990) (6), ou souligner que leurs succès scolaires constituent encore aujourd'hui, d'un point de vue purement rationnel, une anomalie (Mickelson, 1989), et par ailleurs escompter une dynamique de changement, entre des structures qui évoluent (féminisation de certaines professions, extension du niveau de formation et du travail des femmes, non sans incidence sur le fonctionnement de la famille) et les représentations des acteurs.

IX. QUELLES ARTICULATIONS AVEC L'ACTION ?

Les résultats que nous avons résumés dans cette note ne pouvaient laisser indifférents les acteurs de l'école. Dans les pays du Nord et les pays anglo-saxons, des politiques et des « programmes » nombreux se sont succédés depuis les années 70. Ils reposent, *a minima*, sur l'idée qu'il « faut faire quelque chose », et que « laisser faire » en classe de jeunes enfants déjà modelés par leur famille ne peut qu'entériner des comportements stéréotypés selon le sexe (Hough, 1985). *Cet interventionnisme peut prendre des formes multiples.*

De nombreux programmes pédagogiques tentent de faire prendre conscience aux maîtres des différenciations dans leurs contacts avec les élèves filles et garçons et leur suggèrent des modifications concrètes : allouer plus de temps et d'attention individualisée aux élèves filles, ne pas privilégier les sujets n'intéressant que les garçons, se méfier du « double standard » qu'entraînent leurs attentes différenciées, etc. (Spender, 1982 ; Weiner, 1985). Des actions touchant l'école maternelle (Browne et France, 1985), les invitent à être vigilants quant au langage souvent très sexué utilisé avec les jeunes enfants ou à la vision de la « maman », aussi traditionnelle que prégnante à ce niveau. Toutes ces actions sont mises en oeuvre par des enseignant(e)s engagé(e)s, certaines prônant une « pédagogie féministe » (Shrewsbury, 1993 ; Solar, 1992), d'autres articulant lutte contre le sexisme et lutte contre le racisme (Gewirtz, 1991) (7). Elles sont largement diffusées sous forme de manuels très concrets (cf par exemple « Genderwatch », Myers, 1992 ; Klein, 1985), ou de stages, sachant qu'on se heurte en ce domaine à de profondes résistances (Menter, 1989 ; Acker, 1989). Notons qu'à côté des formations visant les futurs maîtres, on a conçu, dans les pays anglo-saxons, des programmes spécifiques pour favoriser l'accès des femmes aux plus hauts niveaux de l'administration scolaire (Klein, 1985).

D'autres actions se centrent davantage sur le contenu des programmes et des cours. On explicite les biais de sexe incorporés dans les programmes les plus récents (cf la critique du « *National Curriculum* » de 1988 in Measor et Sikes, 1992), ou on tente d'édicter des règles pour les fabricants de manuels scolaires (Michel, 1986). Les actions centrées sur la réduction des biais constatés au niveau des évaluations posent a priori plus de problèmes ; s'il paraît juste de n'interroger les garçons et les filles que sur les domaines que leur expérience de vie leur a appris à maîtriser, cela ne risque-t-il pas d'enfermer les jeunes dans leurs mondes respectifs (Murphy, 1991) ? Ces questions se posent également à propos des nombreux programmes compensatoires mis en place en sciences, dont l'importante recherche-action GIST (« *Girls into Science and Technology* ») menée au Royaume-Uni entre 1980 et 1984, ou encore le programme « Equals » lancé aux Etats-Unis en 1977. Ces programmes (dont on trouvera une présentation dans Kelly, 1987b ; Terlon, 1992 et 1985 ; Whyte, 1985), qui visent à faciliter l'accès des filles aux enseignements scientifiques et technologiques, s'adressent autant aux élèves (des modules d'activités manuelles et techniques sont par exemple mis en place pour les filles, débouchant sur de sensibles progressions en matière d'« aptitude spatiale »), qu'aux enseignants que l'on aide à construire des cours (en physique notamment) correspondant aussi bien aux intérêts des filles que des garçons, ou encore aux parents, avec des cours de « mathématiques familiales » visant en particulier les mères (Rodgers, 1990).

Si, dans un premier temps, on s'est attaché surtout à faire évoluer les « mentalités » des filles, il s'est avéré plus facile de changer les représentations des jeunes que leurs comportements effectifs (Kelly, 1987b), ce qui a poussé à s'interroger sur ces sciences elles-mêmes que l'on tentait de rendre attractives. Peut-on se contenter d'accrocher davantage l'attention des filles en soulignant les applications possibles, notamment sociales, des sciences (notion de « *girl-friendly science* ») ? Non répondent certaines (Bentley et Watts, 1987), c'est la nature même de la science, en l'occurrence masculine, qu'il faut contester (dans ses aspects scientifiques, compétitifs, hyper-rationnels...). D'autres rétorquent que l'idée même d'une science féminine ou féministe (défendue en France par des chercheuses comme Irigaray, 1977) est

inconcevable et risque d'enfermer les femmes dans un ghetto, ou encore que l'accès aux sciences et techniques permet de maîtriser un univers qui en est surchargé, d'accéder à un éventail beaucoup plus ouvert de professions, et de participer aux choix technologiques qui sont souvent tout autant des choix de société (Balibar, 1992 ; Kelly, 1987b), les enjeux en terme de pouvoir n'étant donc pas absents. Le débat rebondit ainsi sur la question politique des rapports entre les sexes, et d'aucunes soulignent alors (Elliott et Powell, 1987) combien il serait naïf d'escompter qu'il suffise aux femmes d'accéder davantage à ce domaine de connaissance pour voir transformer leur situation, ne serait-ce que parce que le prestige des sciences et la place des professions dans la hiérarchie sociale sont indissociables de leur caractère aujourd'hui masculin.

Un second débat, presque aussi intense que le précédent et extrêmement vivace depuis les années 80 dans les pays anglo-saxons (Sarah et al., 1980 ; Deems, 1984 ; pour la France, cf Zaidman, 1992), parcourt également les acteurs engagés dans ces actions, à savoir celui autour de la mixité. Suite aux travaux montrant les effets objectifs d'une scolarité en classe mixte, des expériences nombreuses ont consisté à instaurer des plages non mixtes d'enseignement, notamment en mathématiques et en physique (Kelly, 1987b), où l'objectif essentiel est, en se centrant sur les filles, de développer leur confiance en elles-mêmes dans ces domaines, non sans succès semble-t-il. Mais cette solution « technique » à ce qui reste « le problème des filles » apparaît contestable à certaines (Arnot, 1983), car elle ne change rien aux relations entre les sexes que l'on prétend *in fine* changer, à l'école et aussi dans la vie. Certes, on peut défendre l'idée que les filles en tireront plus d'assurance, voire que les garçons, scolarisés entre eux, apprendront à se définir eux-mêmes autrement que par l'opposition méprisante aux filles (Arnot, 1984 ; Kruse, 1992). Mais si c'est la non pertinence du sexe dans l'éducation que l'on entend viser à terme (à savoir que les stéréotypes de sexe ne viennent plus barrer l'horizon des élèves) alors une ségrégation même temporaire peut-elle être une solution ?

Il est clair qu'au-delà de ce foisonnement de mesures, les questions sont véritablement d'ordre politique. Certains pays comme la Suède, les États-Unis, le Royaume-Uni ou le Danemark ont élaboré des politiques explicites (ce qui ne veut pas dire univoques) qui pointent, textes officiels à l'appui, une politique d'égalité des chances entre les sexes. Mais ces politiques peuvent être l'objet d'interprétations divergentes (Weiner, 1986 ; Arnot, 1991 ; Stromquist, 1990). Certains y voient avant tout des déclarations d'intentions libérales, où, par souci d'efficacité autant que d'équité, on entend permettre aux filles d'accéder à toutes les formations que leurs talents leur permettent d'envisager. Or il est clair que libéraliser l'accès à un système dont le fonctionnement n'est pas questionné, et traiter comme égaux dans une même compétition des élèves de fait inégaux (dans leur représentation des disciplines ou leurs attitudes par exemple) pose à terme des problèmes qu'un courant plus radical, porté en général par des féministes, a vite soulevé. Pour elles, le changement ne se fera pas en douceur comme s'il s'agissait simplement de moderniser les esprits (des filles), car ce sont les rapports entre les sexes qui sont en jeu. D'ailleurs, les politiques libérales à l'anglaise, visant par exemple à élargir les choix d'options des filles, ont fait preuve de leur impuissance, tant ils se centrent sur les individus, sans analyser le fonctionnement quotidien de l'école par lequel se fabrique la catégorisation des disciplines en fonction du sexe (Arnot, 1991). C'est à ces mécanismes mêmes

de catégorisation de l'univers en masculin ou féminin qu'il convient de s'attaquer. Dès lors que c'est la division du travail et l'a-symétrie entre les sexes qui sont en jeu, on peut se demander jusqu'où l'Etat peut aller en la matière, et aussi si des changements réels peuvent être engagés tant que l'institution familiale et le monde du travail restent ce qu'ils sont (Stromquist, 1990 et 1993). A ce propos, l'exemple de la Suède, où l'accent a été mis sur l'égalité dans la vie professionnelle, montre que si l'évolution de la famille ne suit pas, le premier objectif reste une gageure (Elgqvist-Saltzman, 1992). Toujours est-il que les diverses politiques nationales peuvent être situées par rapport à ces débats, l'optique radicale paraissant par exemple plus prégnante au Danemark, qu'au Royaume-Uni, plus libéral (Arends et Volman, 1992), comme le serait d'ailleurs la France (pour l'état actuel des débats officiels, cf Ministère de l'Education Nationale et al., 1993). Ces débats se posent, enfin, dans des pays beaucoup plus éloignés comme l'Australie, de manière très proche (Byrne, 1987), mais se situent encore à un niveau très différent dans les pays du tiers monde, où c'est l'accès même à l'éducation qui fait problème et où l'éducation de la future mère ou travailleuse qui reste en ligne de mire plus que la notion de droit élémentaire pour tout individu (Kelly, 1984 et 1987).

Mais au-delà des interrogations des « radicales », se profilent toute une série d'autres questions, fondamentales, que les années 80 voient émerger. Ainsi, quand on pose que les filles seraient « désavantagées », par rapport à quelle norme évalue-t-on ce désavantage, qu'on pourrait tout aussi bien lire comme une différence ? Ce débat, que nous avons vu poindre à propos de la notion de « science féminine », a été très fort aux Pays-Bas (Dam et Volman, 1991), mais il s'est produit aussi en France, au sein des mouvements féministes essentiellement, autour du thème de l'« égalité dans la différence ». À l'évidence, parler de désavantage des filles n'a de sens que dans le cadre d'un système de valeur donné : si les moindres orientations des filles vers les études scientifiques sont perçues comme une discrimination, c'est parce qu'elles sont assorties de professions moins gratifiantes. Si, à terme, on peut juger souhaitable de modifier totalement ce système de valeur, il n'en reste pas moins indispensable que tous les jeunes soient placés dans une situation d'égalité de choix par rapport à ces différentes professions. Quant à la notion d'« égalité dans la différence », on peut juger (de Lesseps, 1979), mais le débat reste ouvert, qu'elle reste une manière de cultiver la différence, puisqu'elle tend à imposer l'inéductibilité de deux types (les hommes/les femmes), et qu'en l'occurrence vouloir qu'une différence reste une différence c'est instaurer un interdit.

Si l'égalité, c'est simplement que chacun ait droit à tous les possibles, et si l'accès à l'éducation est précisément ce qui ouvre des portes, alors, aux yeux des certains enseignants, la notion de pédagogie anti-sexiste s'impose comme une norme professionnelle (Valabrègue, 1985 ; Lempen-Ricci, 1987). Elle consiste à refuser d'établir un lien nécessaire entre différence naturelle et inégalité de traitement, et se fonde au contraire sur l'exigence d'égalité de traitement. Il ne s'agit pas de nier l'existence de différences naturelles, bien qu'on sache aujourd'hui combien il est vain de chercher à démêler nature et culture, mais de maintenir l'objectif d'égalité en instaurant si besoin une « discrimination positive ». Par exemple, quelle que soit l'origine des difficultés des filles dans le domaine spatial, on cherchera à éliminer ces handicaps objectifs. Il peut donc y avoir traitement différencié selon les sexes, non pour renforcer les différences, mais pour compenser les handicaps qui en découlent,

indirectement ou directement, par rapport aux possibilités qui sont ouvertes à l'autre sexe. En bref, l'idée de base de cette pédagogie anti-sexiste est d'abolir les obligations liées au sexe dans le choix d'un mode de vie, et à ce titre, elle peut s'avérer aussi libératrice pour les hommes que pour les femmes, dans la mesure où les contraintes que la « masculinité » fait peser sur les premiers (qui se constitue en ce moment en domaine de recherche spécifique dans les pays anglo-saxons) ne sont pas négligeables (Askew et Ross, 1988).

En conclusion, nous espérons avoir convaincu de l'intérêt exceptionnel de ce champ de recherche, un intérêt heuristique et théorique, puisqu'introduire la « variable » sexe renouvelle profondément les problématiques (Duru-Bellat, 1993b), mais aussi un intérêt en termes politiques, puisque élucider la place de l'école dans la reproduction des rapports de sexe amène à s'interroger sur la portée plus générale de ce qui s'y joue.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne
et IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Cela peut entraîner des ambivalences dures à vivre chez les femmes enseignantes, qui se veulent à la fois des « professionnelles » égales à leurs collègues et qui rejettent souvent sur les mères les difficultés de leurs élèves, requérant implicitement d'elles un travail qu'il n'est pas sûr qu'elles aient elles-mêmes le temps de faire (Evans, 1982).
- (2) Cette représentation amène, dès lors que le sujet parlant est de type féminin, à attribuer à ce discours toute une série de caractéristiques (expansif, superficiel, peu convaincu, pouvant être interrompu par les autres...). Il faut souligner que « cette attitude qui consiste à tenir des caractéristiques d'un groupe donné, de quelque nature qu'elles soient, pour des conséquences de ses caractéristiques physiques ou biologiques » -ici, le langage considéré comme bavardage sur la seule base de l'appartenance au sexe féminin-, définit très précisément l'attitude raciste (Guillaumin, 1992).
- (3) Certes, le statut des discours par lesquels les jeunes exposent leurs raisons ou de leurs motivations reste ambigu : s'agit-il de facteurs psychologiques existant ex ante ou de rationalisations ex post ? On serait tenté de répondre comme Crozier et Friedberg (cité in Guichard, 1993) à propos du décideur : « il tire parti de la situation en fonction du possible moindre mal et découvre après coup ses préférences. Il peut s'agir seulement de rationalisation, mais il peut s'agir aussi de l'apprentissage de nouvelles valeurs et de nouveaux buts »...
- (4) D'après le recensement de 1982 (INSEE, 1986 ; Huet, 1983), 45% des femmes sont concentrées dans des professions comprenant plus de 80 % de femmes, telles que secrétaire, aide-soignante, assistante maternelle, employée de maison, etc ; notons que sur les 20 professions les plus souvent exercées par les femmes (et qui regroupent 45% des effectifs féminins et seulement 7% des hommes), aucune ne fait appel à un savoir-faire technologique. Les hommes sont moins concentrés sur certaines professions, seuls comptant plus de 80 % d'hommes les métiers les moins qualifiés du bâtiment, conducteur routier et quelques emplois de la mécanique.
- (5) En fait, c'est toute l'organisation de la société, avec des paramètres clefs comme le système de protection sociale, qu'il faudrait prendre en compte, comme le montre une analyse récente sur le Japon (Brinton, 1988).
- (6) On pourrait également montrer qu'il est « raisonnable » pour les filles de privilégier une formation générale, qui, en toute hypothèse, s'avère « rentable » au sein même de la famille, en termes de carrière du mari ou de réussite scolaire des enfants (pour une synthèse sur cette question, cf Duru-Bellat, 1990).
- (7) Le parallèle entre racisme et sexisme est fort stimulant, à la fois sur le plan théorique (Guillaumin, 1992) et en termes d'action (Gewirtz, 1991) ; les anti-racistes ont par exemple été toujours réticents à invoquer le manque de confiance en soi pour rendre compte des scarifications écourtées des noirs (comme on le fait volontiers pour les filles), le risque étant de « blâmer les victimes ». Ils posent le problème non en termes de préjugés ou de mentalités mais en termes de rapport de pouvoir.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM J. (1989). — Teacher Ideology and Sex Roles in Curriculum Texts, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 10, n° 1, pp. 33-50.
- ABRAHAM J. (1989). — Gender Differences and Anti-School Boy, **The Sociological Review**, vol. 37, pp. 65-88.
- ACKER S. (1983). — Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Profession in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- ACKER S. (1989). — **Teachers, genders and careers**, Londres, The Falmer Press.
- ADLER P.A., KLESS S.J., ADLER P. (1992). — Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls, **Sociology of Education**, vol. 65, n° 3, pp. 169-187.
- AEBISCHER V. (1985). — **Les femmes et le langage. Représentations sociales d'une différence**, Paris, PUF.
- 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).
- APPERT M. (et al.) (1983). — **Diversification de l'emploi féminin**, A.F.P.A./C.E.E., Dossier de recherche n° 8.
- APPLE M. (1983). — *Work, Class and Teaching in* WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- ARCHER J. (1989). — Childhood Gender Roles: Structure and Development, **The Psychologist**, n° 9, pp. 367-370.
- ARENDS J., VOLMAN M. (1992). — A Comparison of Different Policies: equal opportunities in education in the Netherland and the policy of the Inner London Educational Authority, **Gender and Education**, vol. 4, n° 1, pp. 57-66.
- ARNOT M. (1983). — A Cloud over Co-Education: An Analysis of the Forms of Transmission of Class and Gender Relations in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- ARNOT M. (1984). — How Shall we Educate our Sons? in DEEM R. (ed).
- ARNOT M. (1991). — Equality and Democracy: a Decade of Struggle over Education, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 12, n° 4, pp. 447-466.
- ASKEW S., ROSS C. (1988). — **Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education**, Milton Keynes, Open University Press.
- AUDRY C. (1988). — Les poids morts de l'héritage: paradoxes de la culture in **Le féminisme et ses enjeux** COLL., Paris, FEN/Edilig.
- BAILEY A. (1988). — Sex-stereotyping in Primary School Mathematical Schemes, **Research in Education**, n° 39, pp. 39-46.
- BAKER D.P., JONES D.P. (1992). — **Opportunity and Performance: A Sociological Explanation for Gender Differences in Academic Mathematics**, in Wrigley (ed).
- BALIBAR F. (1992). — Y-a-t-il une science féminine? in **Le sexe des sciences**, coll. Autrement.
- BALKIN J. (1987). — Contributions of Friends to Women's Fear of Success in College, **Psychological Reports**, n° 61, pp. 39-42.
- BANK B.J. (1985). — Student Sex and Classroom Behaviour, in HUSEN T. et NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- BARRERE-MAURISSON M.A., BATTAGLIOLA F., DAUNE-RICHARD A.M. (1983). — Trajectoires professionnelles des femmes et vie familiale, **Consommation**, n° 4, pp. 23-53.
- BARTON L., WALKER S. (eds) (1983). — **Gender, Class and Education**, London, The Falmer Press.
- BATTAGLIOLA F. (1988). — **La fin du mariage?**, Paris, Syros.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1991). — Filles et garçons devant l'évaluation, **Education et Formations**, n° 27-28, pp. 49-66.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1992). — **Allez les filles!**, Paris, Seuil.
- BAUDOUX C. (éd.) (1989). — Féminisation et masculinisation de la gestion, **Les cahiers de recherche du GREMF** (Groupe de recherche multidisciplinaire féministe), n° 29, Université Laval (Québec).
- BAUDOUX C., ZAIDMAN C. (éds) (1992). — **Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie**, Paris, L'Harmattan.
- BENNETT R.E., GOTTESMAN R.L., ROCK D.A., CERULLO F. (1993). — *Influence of Behaviour Perceptions and Gender on Teachers' Judgments of Students' Academic Skill*, **Journal of Educational Psychology**, vol. 85, n° 2, pp. 347-356.
- BENTLEY D., WATTS M. (1987). — Courting the Positive Virtues: A Case for Feminist Science in KELLY A. (ed) (1987b).
- BISSERET N. (1974). — **Les inégaux ou la sélection universitaire**, Paris, PUF.
- BLOSS T., FRICKEY A. (1987). — *Entre innovations et inégalités sociales: la scolarisation des femmes*, **Société Française**, n° 24, pp. 41-47.
- BOSSERT S.T. (1981). — Understanding Sex Differences in Children's Classroom Experiences, **The Elementary School Journal**, vol. 81, n° 5, pp. 255-266.
- BOYER R. (1991). — Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens, **Revue Française de Pédagogie**, n° 94, pp. 13-18.
- BOYER R., BOUNOURE A., DELCLAUX M. (1991). — **Paroles de lycéens**, Paris, INRP.
- 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.
- BROPHY J. (1985). — Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers in WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds).

- BROWNE N., FRANCE P. (1985). — Only Cissies Wear Dresses : A Look at Sexist Talk in the Nursery in WEINER G. (ed).
- BROWNE N., FRANCE P. (eds) (1986). — *Untying the Apron Strings*, Milton Keynes, Open University Press.
- BURGESS A. (1990). — Co-Education : The Disadvantages for Schoolgirls, *Gender and Education*, vol. 2, n° 1, pp. 91-95.
- 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*, London, Cassell Educational limited.
- BYRNE E.M. (1987). — Gender in Education : Educational Policy in Australia and Europe, *Comparative Education*, vol. 23, n° 1, pp. 11-22.
- CACOUAULT M. (1987). — Prof, c'est bien... pour une femme ?, *Le Mouvement social*, n° 140, pp. 107-119.
- CACOUAULT M. (1989). — Le personnel de direction des établissements secondaires en France in BAUDOUX (éd).
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (Les) (1979). — *Filles et femmes à l'école*, n° 178/179.
- CAIRNS J., INGLIS B. (1989). — A Content Analysis of Ten Popular History Textbooks for Primary Schools, *Educational Review*, vol. 41, n° 3, pp. 221-226.
- CALLAGAHN C., MANSTEAD A.S.R. (1983). — Causal Attribution for Task Performance : The Effects of Performance Outcomes and Sex of Subjects, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 53, n° 1, pp. 14-23.
- CHAPOULIE J.M. (1987). — *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CLARK M. (1989). — Anastasia is a Normal Developer because she is Unique, *Oxford Review of Education*, vol. 15, n° 3, pp. 243-255.
- CLARRICOATES K. (1980). — The Importance of Being Earnest, Emma, Tom, Jane in *Schooling for Women's Work*, DEEM R. (ed), London, Routledge and Kegan Paul.
- COEFFIC N. (1987). — Les jeunes à la sortie de l'école : poids du chômage et risques de déclassement, *Formation Emploi*, n° 18, pp. 13-23.
- COLL. (1992). — *Le sexe des sciences*, Autrement (série « Sciences en société » N° 6).
- COLL. (1993). — *L'emploi des femmes*, Document Travail et Emploi, Paris, La Documentation Française.
- CONNELL 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.
- COX P. (1989). — Male Order : the Issue of Gender in the Secondary School in *The Changing Secondary School*, LOWE (ed), London, The Falmer Press.
- CRABBE B. (et al.) (1985). — *Les femmes dans les livres scolaires*, Bruxelles, Mardaga.
- CROSSMAN M. (1987). — Teachers' Interactions with Girls and Boys in Science Lessons in KELLY A. (ed) (1987b).
- CULLEY L. (1988). — Girls, Boys and Computers, *Educational Studies*, vol. 14, n° 1, pp. 3-8.
- DAM G.T.M Ten, VOLMAN M.M.L. (1991). — *Conceptualising Gender Differences in Educational Research*, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 12, n° 3, pp. 309-322.
- DARON E., RICH Y. (1988). — Sex Differences in Attitudes toward School-student, Self-reports and Teacher Perceptions, *British Journal of Educational Psychology*, n° 58, pp. 350-355.
- 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 transfuge ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS ou de DUT industriels, *Formation Emploi*, n° 29, pp. 35-50.
- DAVID M. (1983). — Sex, Education and Social Policy ? A New Moral Economy ? in WALKER S., BARTON L. (eds) (1983).
- 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.
- DAVISSE A., LOUVEAU C. (1991). — *Sports, école, société : la part des femmes*, Paris, Actio.
- DEAUX K., MAJOR B. (1987). — Putting Gender into Context : An Interactive Model of Gender Behaviour, *Psychological Review*, vol. 94, n° 3, pp. 369-389.
- DECROUX-MASSON (1979). — *Papa lit et Maman coud*, Paris, Denoël-Gonthier.
- DEEM R. (ed.) (1980). — *Schooling for Women's Work*, London, Routledge et Kegan Paul.
- DEEM R. (ed) (1984). — *Co-education Reconsidered*, Milton Keynes, Open University Press.
- DELAMONT S. (1980). — *Sex Roles and the Schools*, London, Methuen (2^e édition : 1990).
- DESPLANQUES G. (1993). — Activité féminine et vie familiale, *Economie et Statistique*, n° 261, pp. 23-32.
- DESPLATS M. (1989). — *Les femmes et la physique*, Thèse NR Sciences de l'Education, Université de Strasbourg.
- DRAPER J. (1993). — We're back with Gobbo : the Re-establishment of Gender Relations Following a School Merger, in WOODS et HAMMERSLEY (eds).
- DUNKIN M.J. (1985). — Teacher Sex and Instruction in HUSEN T. et NEVILLE-POSTWAITE T. (eds).
- DURAND-DELVIGNE A. (1987). — Les pédagogies nouvelles favorisent elles l'androgynie psychologique ?, *Psychologie scolaire*, n° 69, pp. 57-68.
- DURU-BELLAT M. (1986). — Notation et Orientation : quelle cohérence, quelles conséquences ?, *Revue Française de Pédagogie*, n° 77, pp. 23-38.
- DURU-BELLAT M. (1990). — *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. (et al.) (1993). — Les processus d'auto-sélection à l'entrée en 1^{re}, *L'Orientaion Scolaire et Professionnelle*, vol. 22, n° 3, pp. 259-272.

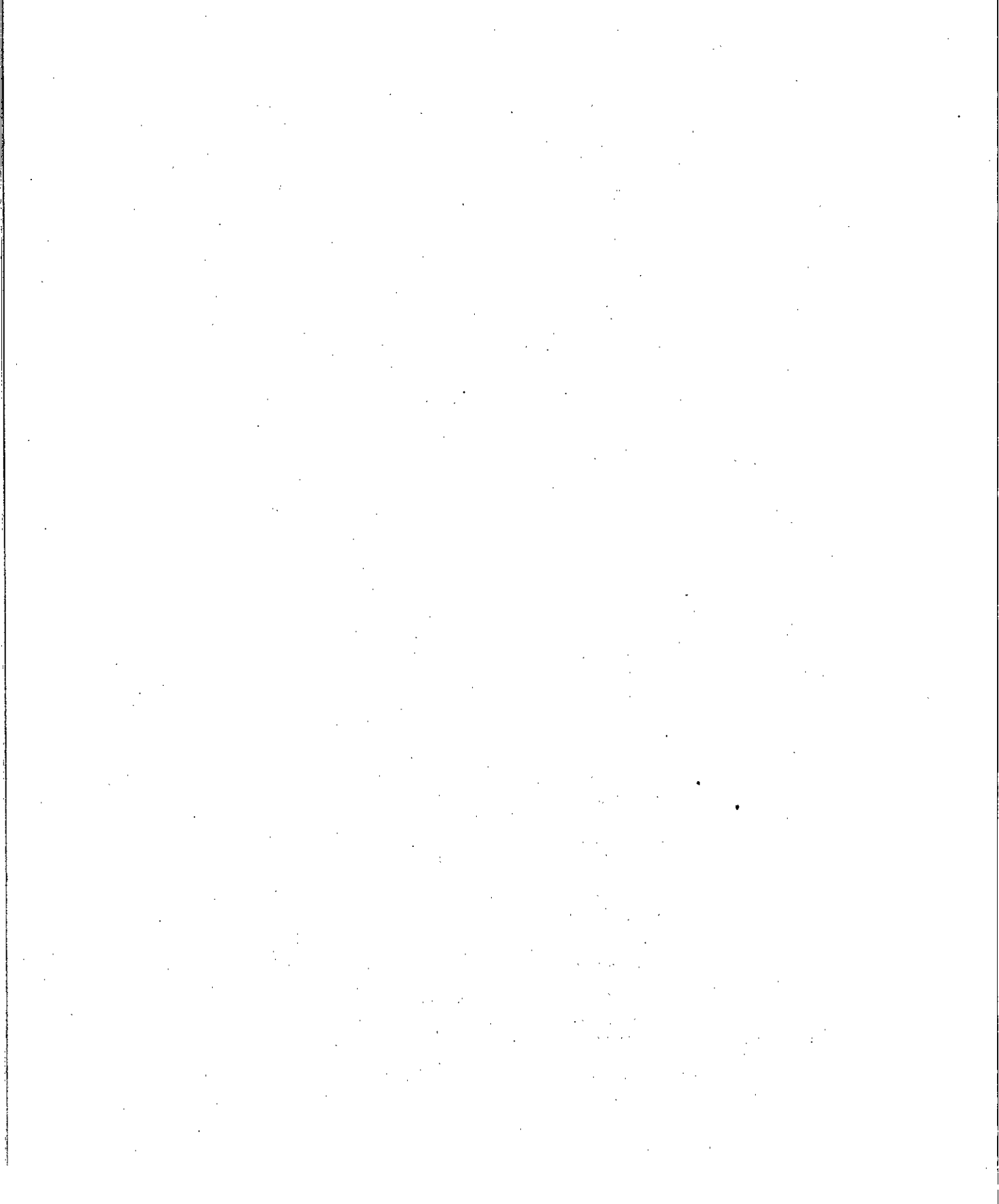
- DURU-BELLAT M. (1993a). — Réussir en maths : plus dur pour une fille ?, **Cahiers Pédagogiques**, n° 310, pp. 55-57.
- DURU-BELLAT M. (1993b). — Prendre en compte les différences entre sexes à l'école : intégrer une variable de plus ou repenser les problématiques ?, Colloque de l'A.I.S.L.F., Paris, 25-27/5/93.
- 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.
- ECCLES J.S. (1986). — Gender Roles and Women's Achievement, **Educational Researcher**, vol. 15, n° 6, pp. 15-19.
- ECCLES J.S., BLUMENFELD P. (1985). — Classroom Experiences and Student Gender in WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds).
- ECCLES J.S., JACOBS J.E. (1986). — Social forces shape math attitudes and performance, **Signs**, n° 11, pp. 367-380.
- ELBAUM M. (1988). — Stages, emplois et salaires d'embauche : l'insertion des jeunes, à quel prix ?, **Économie et Statistique**, n° 211, pp. 5-22.
- ELGQVIST-SALTZMAN I. (1992). — Straight Roads and Winding Tracks: Swedish educational policy from a gender equality perspective, **Gender and Education**, vol. 4, n° 1, pp. 41-56.
- 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.
- ERLICH M., VINSONNEAU G. (1988). — Représentations différentielles des sexes. Attributions et prises de rôles dans les équipes de travail, **Bulletin de Psychologie**, vol. XLI, n° 387, pp. 785-802.
- EVANS T.D. (1982). — Being and Becoming: Teachers' Perceptions of Sex-Roles and Actions Toward Their Male and Female Pupils, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 3, n° 2, pp. 127-143.
- EVETTS J. (1993). — Women in Engineering: Educational Concomitants of a Non-traditional Career Choice, **Gender and Education**, vol. 5, n° 2, pp. 167-179.
- FAULKNER J. (1991). — Mixed-sex Schooling and Equal Opportunities for Girls: a Contradiction in Terms?, **Research Papers in Education**, vol. 4, n° 3, pp. 197-224.
- FELOUZIS G. (1990). — Filles et garçons au collège, Thèse de doctorat, Université de Provence.
- FELOUZIS G. (1993a). — Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons, **Revue Française de Sociologie**, vol. XXXIV, n° 2, pp. 199-222.
- FELOUZIS G. (1993b). — Conceptions de la réussite et socialisation scolaire : le cas des lycéens des filières générales, technologiques et de LEP, **Revue Française de Pédagogie**, n° 105, pp. 45-58.
- FONTENAY (de) E. (1976). — Pour Emile et par Emile : Sophie ou l'invention du ménage, **Esprit**, vol. 31, n° 358, pp. 1774-1795.
- FRAZER E. (1989). — Feminist Talk and Talking about Feminism: Teenage Girls' Discourses of Gender, **Oxford Review of Education**, vol. 15, n° 3, pp. 281-290.
- FRENCH J. (1984). — Gender Imbalances in the Primary Classroom: An Interactional Account, **Educational Research**, vol. 26, n° 2, pp. 127-136.
- FURLONG A. (1986). — Schools and the Structure of Female Occupational Aspirations, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 4, pp. 367-377.
- GALL (Le) C., GASCOIN C. (1983). — Attitudes face au travail de jeunes filles terminant un cycle d'études, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 12, n° 1, pp. 69-92.
- GALLAND O. (1988). — Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf, **Sociologie du Travail**, n° 3, pp. 399-417.
- GALLAND O., GARRIGUES P. (1989). — La vie quotidienne des jeunes du lycée au mariage, **Économie et Statistique**, n° 223, pp. 15-23.
- GALLAND O. (1991). — L'entrée dans la vie familiale in **La famille, l'état des savoirs**, DE SINGLY (éd), Paris, La Découverte.
- 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.
- GEWIRTZ D. (1991). — Analyses of Racism and Sexism in Education and Strategies for Change, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 12, n° 2, pp. 183-201.
- GOOD T., NEVILLE SIKES J., BROPHY J. (1973). — Effects of Teacher Sex and Student Sex on Classroom Interaction, **Journal of Educational Psychology**, vol. 65, n° 1, pp. 74-87.
- GORE D.A., ROUMAGOUX D.V. (1983). — Wait Time as a Variable in Sex Related Differences During Four Grade Instruction, **Journal of Educational Research**, n° 26, pp. 273-275.
- GRANT L. (1992). — Race and the Schooling of Young Girls, in WRIGLEY (ed).
- GRUGEON E. (1993). — Gender Implications of Children's Playground Culture, in WOODS et HAMMERSLEY (eds).
- 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. (1992). — Sexe, race et pratique du pouvoir, Paris, Côté-femmes.

- HALLINAN M.T., SORENSEN A.B. (1987). — Ability Grouping and Sex Differences in Mathematics Achievement, *Sociology of Education*, vol. 60 (April), pp. 63-72.
- HARRIS S., NIXON J., RUDDUCK J. (1993). — School Work, Homework and Gender, *Gender and Education*, vol. 5, n° 1, pp. 3-15.
- 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.
- HOLLAND D.C., EISENHART M.A. (1990). — *Educated in Romance. Women, Achievement and College Culture*, The University of Chicago Press.
- HOUGH J. (1985). — Developing Individuals Rather Than Boys and Girls, *School Organization*, vol. 5, n° 1, pp. 17-25.
- HUET M. (1983). — La concentration des emplois féminins, *Économie et Statistique*, n° 154, pp.33-46.
- HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds) (1985). — *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon 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.
- INSEE (1987). — Les emplois du temps en France, *Premiers résultats*, n° 100 (juin 87).
- INSEE/Secrétariat aux Droits des Femmes (1991). — *Les femmes*, Contours et caractères.
- IRIGARAY L. (1977). — La mécanique des fluides in *Ce sexe qui n'en est pas un*, Paris, Ed. de Minuit.
- JONES A. (1993). — Becoming a « Girl » : Post-Structuralist Suggestions for Educational Research, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 5, n° 2, pp. 157-166.
- KELLY A. (ed) (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 A. (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. (1987c). — Traditionalists and Trendies : Teachers'Attitudes to Educational Issues in WEINER G., ARNOT M. (ed).
- KELLY A. (1988). — Gender differences in teachers-pupils interaction: a meta-synthesis review, *Research in Education*, n° 39, pp. 1-24.
- KELLY G.P. (1984). — Women's Access to Education in the Third World: myths and realities in ACKER S. (ed) (1984).
- KELLY G.P. (1987). — Setting State Policy on Women's Education in the Third World: Perspectives from Comparative Research, *Comparative Education*, vol. 23, n° 1, pp. 95-101.
- KESSLER S., ASHENDEN C., CONNELL G., DOWSETT E. (1985). — Gender Relations in Secondary Schooling, *Sociology of Education*, n° 58, pp. 34-48.
- KIMBALL M.M. (1989). — A New Perspective on Women's Math Achievement, *Psychological Bulletin*, vol. 105, n° 2, pp. 198-214.
- KLEIN S.S. (ed) (1985). — *Handbook for achieving sex equity through education*, Baltimore, Johns Hopkins U. Press.
- KRUSE A.M. (1992). — ...We Have Learnt not Just to Sit Back, Twiddle our Thumbs and Let Them Take Over. Single-sex Settings and the Development of a Pedagogy for Girls and a Pedagogy for Boys in Danish Schools, *Gender and Education*, vol. 4, n° 1, pp. 81-105.
- LACOSTE-DUJARDIN C. (1992).-*Yasmina et les autres, de Nanterre et d'ailleurs*, Paris, Maspéro.
- LAFRANCE M. (1991). — School for Scandal: Different Educational Experiences for Female and Males, *Gender and Education*, vol. 3, n° 1, pp. 3-13.
- 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.
- LEDER G.C. (1974). — Sex Differences in Mathematics Problem Appears as a Function of Problem Context, *The Journal of Educational Research*, vol. 67, n° 8, pp. 351-353.
- LEDER G.C. (1987). — Teacher Student Interaction: A Case Study, *Educational Studies in Mathematics*, vol. 18, n° 3, pp. 255-271.
- LEDER G.C. (1990). — Gender and Classroom Practice in BURTON L. (ed).
- LE DOEUFF M. (1989). — *L'étude et le rouet*, Paris, Seuil.
- LEE V.E., MARKS H.M., BYRD T. (1994). — Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms, *Sociology of Education*, vol. 67, n° 2, pp. 92-120.
- LELIEVRE C., LELIEVRE F. (1991). — *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan.
- LEMPEN-RICCI S. (1987). — La démarche anti-sexiste: Egalité de traitement et différence sexuelle in LEMPEN-RICCI S., MOREAU T. (eds).
- LEMPEN-RICCI S., MOREAU T. (eds) (1987). — *Vers une éducation non sexiste*, Lausanne, Réalités sociales.
- LESSEPS (de) E. (1979). — Le fait féminin: et moi ?, *Questions Féministes*, n° 5, pp. 3-28.
- LEYENS J.P. (1983). — *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Bruxelles, Mardaga.

- LINN L.S. (1983). — Content, Context and Process in Reasoning during Adolescence, **Journal of Early Adolescence**, n° 3, pp. 63-82.
- LOCKHEED M.E. (1985). — Some determinants and Consequences of Sex-Segregation in the Classroom in WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds).
- LORENZI-CIOLDI F. (1988). — **Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines**, Grenoble, PUG.
- LURIA Z. (1978). — Genre et étiquetage : l'effet Pirandello in SULLEROT E. (ed), **Le fait féminin**, Paris, Fayard.
- 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. (1990). — Le sexe, catégorie sociale, **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 83, pp. 16-26.
- MACCOBY E., JACKLIN N. (1987). — Gender Segregation in Childhood in **Advances in Child Development and Behaviour**, REESE E.H. (ed), vol. 20, pp. 239-287, New York, Academic Press.
- 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. (1995). — 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** n° 110, pp. 27-35.
- MARRY C. (1989). — Femmes ingénieurs : une irrésistible ascension ?, **Information sur les Sciences Sociales**, vol. 28, n° 2, pp. 291-344.
- MARSH L.W. (1989). — Effects of Attending Single-Sex and Coeducational High Schools on Achievement, Attitudes, Behaviors and Sex Differences, **Journal of Educational Psychology**, vol. 81, n° 1, pp. 70-85.
- MARUANI M. (1985). — **Mais qui a peur du travail des femmes ?**, Paris, Syros.
- MARUANI M. (1991). — Féminisation et discrimination : évolutions de l'activité féminine en France, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 20, n° 3, pp. 243-256.
- MARUANI M., NICOLE C. (1987). — Du travail à l'emploi : l'enjeu de la mixité, **Sociologie du Travail**, n° 2, pp. 237-250.
- MEASOR L. (1983). — Gender and the Sciences : Pupils' Gender-based Conceptions of Schools Subjects in HAMMERSLEY, HARGREAVES (eds). — **Curriculum Practice: Some Sociological Case Studies**, London, The Falmer Press.
- MEASOR L., WOODS P. (1984). — **Changing Schools**, Milton Keynes, Open University Press.
- MEASOR L., SIKES J. (1992). — **Gender and Schools**, London, Cassell.
- MENTER I. (1989). — Teaching Practice Stasis : Racism, Sexism and School Experience in Initial Teacher Education, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 10, n° 4, pp. 459-473.
- MERRETT F., WHELDALL K. (1992). — Teachers' Use of Praise and Reprimands to Boys and Girls, **Educational Review**, vol. 44, n° 1, pp. 73-79.
- MICHEL A. (1986). — **Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants**, Paris, UNESCO.
- MICKELSON R.A. (1989). — Why Does Jane Read and Write so Well ? The Anomaly of Women's Achievement, **Sociology of Education**, vol. 62, n° 1, pp. 47-63.
- MIFSUD C. (1993). — Gender Differentials in the Classroom, **Research in Education**, n° 49, pp. 11-22.
- MILLER-BERNARD L. (1993). — Single-Sex versus Coeducational Environments : A Comparison of Women Students' Experiences at Four Colleges, **American Journal of Education**, vol. 102, n° 1, pp. 23-54.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1993). — L'insertion professionnelle des jeunes, **Note d'Information**, n° 93.50.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, SECRETARIAT AUX DROITS DES FEMMES, COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1993). — **Apport européen et contribution française à l'égalité des chances entre les filles et les garçons**, Actes du séminaire européen (20-22 mai 1993).
- MIRZAH H.S. (1992). — **Young, Female and Black**, London, Routledge.
- MONTEIL J.M. (1993). — **Soi et le contexte**, Paris, Colin.
- MORGAN V., DUNN S. (1990). — Management Strategies and Gender Differences in Nursery and Infant Classrooms, **Research in Education**, n° 44, pp. 81-91.
- MOREAU G. (1992). — Du neuf avec du vieux : la jeunesse populaire face aux transformations de la « vie à deux », **Les Sciences de l'Éducation**, n° 3/4, pp. 41-55.
- MOORE K.M. (1987). — Women's Access and Opportunity in Higher Education : Toward the Twenty-first Century, **Comparative Éducation**, vol. 23, n° 1, pp. 23-34.
- MORSE L.W., HANDLEY H.M. (1985). — Listening to Adolescents : gender Differences in Science Classroom Interaction in WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds).
- 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. (1987). — La mixité dans l'enseignement technique et industriel, ou l'impossible reconnaissance de l'autre, **Revue Française de Pédagogie**, n° 78, pp. 31-42.
- MOSCONI N. (1989). — **La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?**, Paris, PUF.
- MOSCONI N. (1990). — La femme savante, figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation, **Revue Française de Pédagogie**, n° 93, pp. 27-40.
- MOSCONI N. (1992). — Les ambiguïtés de la mixité scolaire in BAUDOUX C., ZAIDMAN C. (éds) (1992).
- MURPHY P. (1991). — Assessment and Gender, **Cambridge Journal of Education**, n° 21, pp. 203-214.

- MYERS K. (ed) (1992). — **Genderwatch! After the Education Reform Act**, Cambridge University Press.
- 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.
- NICOLE-DRANCOURT C. (1989). — Stratégies professionnelles et organisation des familles, **Revue Française de Sociologie**, vol. XXXX, n° 1, pp. 57-80.
- NORTHAM J. (1987). — Girls and Boys in Primary Maths Books in WEINER G., ARNOT M. (eds).
- OHRN E. (1993). — Gender, Influence and Resistance in School, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 14, n° 2, pp. 147-158.
- ORMEROD M.B. (1981). — Factors Differentially Affecting the Science Subject Preferences, Choices and Attitudes of Girls and Boys, in Kelly (ed).
- PALARDY M. (1969). — What Teachers Believe, What Children Achieve, **Elementary School Journal**, vol. 69.
- PARSONS J., KACZALA C., MEESE J.K. (1982). — Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs : Classroom Influences, **Child Development**, n° 53, pp. 322-339.
- PERRENOUD P. (1984). — **La fabrication de l'excellence scolaire**, Genève, Droz.
- PETERSON P.L., FENNEMA E. (1985). — Effective Teaching, Student Engagement in Classroom Activities, and Sex-related Differences in Learning Mathematics, **American Educational Research Journal**, n° 22, pp. 309-336.
- POWELL R.C., LITTLEWOOD P. (1982). — Foreign Language: The Avoidable Options, **British Journal of Language Teaching**, vol. 29, n° 3, pp. 5-20.
- RANASEN L. (1992). — Girls and Learning of Physical Concepts, **European Education**, Fall 1992, pp. 83-96.
- REAY D. (1991). — Intersections of Gender, Race and Class in the Primary School, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 12, n° 2, pp. 163-182.
- RIOT-SARCEY M. (1991). — Du genre au singulier dans l'histoire in HURTIG M.C. (et al.) (eds).
- 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.
- ROBINSON K.H. (1992). — Classroom discipline : power, resistance and gender. A look at teacher perspective, **Gender and Education**, vol. 4, n° 3, pp. 273-287.
- RODGERS M. (1990). — Mathematics : Pleasure or Pain ? in BURTON L. (ed).
- RODRIGUEZ-TOMÉ H., BARIAUD F. (1987). — **Les perspectives temporelles à l'adolescence**, Paris, PUF.
- ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1972). — **Pygmalion in the Classroom**, New York, Holt, Rinehart and Winston (Trad. (1975). — **Pygmalion à l'école**, Paris, Casterman).
- 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.
- SAFILOS-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 (1986). — **L'enseignement au féminin**, Paris.
- SALOMON E. (1992). — Girls Don't Move Up, **European Education**, vol. 24, n° 3, pp. 57-60.
- SARAH E., SCOTT M., SPENDER D. (1980). — The Education of Feminists: The Case for Single-Sex Schools in SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980).
- SCOTT M. (1980). — Teach her a Lesson: Sexist Curriculum in Patriarchal Education in SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980).
- SHAW J. (1980). — Education and the Individual: Schooling for Girls, or Mixed Schooling: A Mixed Blessing in DEEM R. (ed).
- SHILLING C. (1991). — Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 12, n° 1, pp. 23-44.
- SHORT G. (1993). — Sex-Typed Behaviour in the Primary School: The Significance of Contrasting Explanations, **Éducational Research**, vol. 35, n° 1, pp. 77-87.
- SHREWSBURY C.M. (1993). — What is Feminist pedagogy ?, **Women's Studies Quarterly**, vol. 21, n° 3/4, pp. 8-15.
- SIANN G., DURNDELL A., MACLEOD H., GLISSOV P. (1988). — Stereotyping in Relation to the Gender Gap in Participation in Computing, **Educational Research**, vol. 30, n° 2, pp. 98-103.
- SINGLY F. (DE) (1982). — Mariage, dot scolaire et position sociale, **Économie et Statistique**, n° 142, pp. 7-20.
- SINGLY F. (DE) (1987). — **Fortune et infortune de la femme mariée**, Paris, PUF.
- SIROTA R. (1987). — Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation (III) : La classe, un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ?, **Revue Française de Pédagogie**, n° 78, pp. 73-108.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**, Paris, PUF.
- SKEGGS B. (1991). — Challenging Masculinity and Using Sexuality, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 12, n° 2, pp. 127-140.
- SMAIL B. (1987). — Encouraging Girls to Give Physics a Second Chance in KELLY A. (ed) (1987b).
- SOLAR C. (1992). — Dentelle de pédagogies féministes, **Revue Canadienne de l'Éducation**, vol. 17, n° 3, pp. 264-285.
- SPEAR M.G. (1984). — The Biasing Influence of Pupil Sex on a Science Marking Exercise, **Research in Science and Technological Education**, n° 2, pp. 55-60.
- SPEAR M.G. (1987). — Teachers' Views About the Importance of Science to Boys and Girls, in Keely A. (ed) (1987b).
- SPENDER D. (1980). — Talking in Class in SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980).

- SPENDER D., SARAH E. (eds) (1980). — **Learning to lose. Sexism and Education**, London, The Women's Press (reprinted 1992).
- SPENDER D. (1982). — The Role of Teachers: What Choices Do They Have? in KELLY A. (ed) (1982).
- STABLES A. (1990). — Differences Between Pupils from Mixed and Single-sex Schools in Their Enjoyment of School Subjects and in their Attitudes to Science and to School, **Educational Review**, vol. 42, n° 3, pp. 221-229.
- STAGE E., KREINBERG N., ECCLES J., ROSSI BECKER J. (1987). — Increasing the Participation and Achievement of Girls and Women in Mathematics, Science and Engineering in KELLY A. (ed) (1987b).
- STANLEY J. (1986). — Sex and the Quiet Schoolgirls, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 3, pp. 275-286.
- STANWORTH M. (1983). — **Gender and Schooling: A Study of Sexual Divisions in the Classroom**, London, Hutchinson.
- STOBART G., ELWOOD J., QUINLAN M. (1992). — Gender Bias in Examinations: How Equal Are the Opportunities? **British Educational Research Journal**, vol. 18, n° 3, pp. 261-276.
- 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.
- STROMQUIST N.P. (1993). — Sex-Equity Legislation in Education: The State as Promoter of Women's Rights, **Review of Educational Research**, vol. 63, n° 4, pp. 379-408.
- TAYLOR J. (1970). — Sexist Bias in Physics Textbooks, **Physics Education**, vol. 4, n° 5.
- TERLON C. (1985). — **Les filles et la culture technique**, Paris, INRP/CNRS (ATP Recherches sur les femmes et recherches féministes).
- 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.
- TERLON C. (1992). — Une science pour les filles?, **Revue Française de Pédagogie**, n° 100, pp. 105-110.
- TERRAIL J.P. (1992a). — Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments, **Population**, n° 3, pp. 645-676.
- TERRAIL J.P. (1992b). — Réussite scolaire: la mobilisation des filles, **Sociétés Contemporaines**, n° 11-12, pp. 53-90.
- TOBIN K. (1988). — Differential Engagement of Males and Females in High School Science, **International Journal of Science Education**, vol. 10, n° 3, pp. 239-252.
- UNESCO (1980). — **Étude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants**, Paris, UNESCO.
- VALABREGUE C. (éd) (1985). — **Fille ou garçons, éducation sans préjugés**, Paris, Magnard.
- VERQUERRE R. (1984). — Etude des relations inter-personnelle dans des classes mixtes de premier cycle, **Bulletin de Psychologie**, vol. XXXVII, n° 366, pp. 733-742.
- WACH M.(et coll.) (1992). — Projets et représentations des études et des professions des élèves de 2° et de terminale en 1992, **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 21, n° 3, pp. 297-339.
- WALFORD G. (1983). — Science Textbook Images and the Reproduction of Sexual Divisions in Society, **Research in Science and Technological Education**, vol. 1, n° 1, pp. 65-72.
- WALKER S., BARTON L. (eds) (1983). — **Gender, Class and Education**, London, The Falmer Press.
- WALKERDINE V. (1989). — **Counting Girls Out**, London, Virago Press.
- WEINER G. (ed) (1985). — **Just a Bunch of Girls**, London, The Open University Press.
- WEINER G. (1986). — Feminist Education and Equal Opportunities: unity or discord?, **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 3, pp. 265-274.
- WEINER G., ARNOT M. (eds) (1987). — **Gender under scrutiny. News inquiries in education**, London, The Open University, Unwin Hyman Ltd.
- WILLIS P. (1978). — L'école des ouvriers, **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 24, pp. 51-61.
- WHYTE J. (1983). — **Beyond the Wendy House: Sex Roles Stereotyping in the Primary School**, York, Longman.
- WHYTE J. (1984). — Observing Sex Stereotypes and Interactions in the School Lab and Workshop, **Educational Review**, vol. 36, n° 1, pp. 75-84.
- WHYTE J. (1985). — Le projet « GIST » in VALABREGUE C. (éd).
- WHYTE J. (1986). — La mise en place des clichés sexistes chez les garçons et chez les filles in OCDE (1986).
- WILKINSON L.C., MARRETT C.B. (eds) (1985). — **Gender Influences in Classroom Interaction**, Orlando, FL, Academic Press.
- WOLLEAT P.L. (1985). — Sex Fair Counselling in HUSEN T. et NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- WOODS P. (1990). — **The Happiest Days? How Pupils Cope with Schools**, London, The Falmer Press.
- WOODS P., HAMMERSLEY M. (eds) (1993). — **Gender and Ethnicity in Schools**, London, Routledge.
- WRIGLEY J. (ed) (1992). — **Education and gender Equality**, London, The Falmer Press.
- YOGEV S. (1985). — **Sexism in Education** in HUSEN T., NEVILLE POSTWAITE T. (eds).
- ZAIDMAN C. (1992). — **Mixité scolaire, mixité sociale? Les résistances à la mixité** in BAUDOUX C., ZAIDMAN C. (éds), (1992).
- 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**, Paris, PUF.



NOTES CRITIQUES

Débat autour d'un livre

CHAMPY (Philippe) (dir.) et ÉTÉVÉ (Christiane), dir. — **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation** / sous la direction de Philippe Champy et Christiane Étévé. — Paris : Nathan, 1994. — 1097 p., index. — (Coll. « réf. »).

Quel usager du « Buisson » (ce **Dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire**, publié d'abord en livraisons de 1878 à 1887, puis condensé en un volume en 1911) n'a pas un jour rêvé que notre époque se montre capable d'une entreprise aussi impressionnante ? Pierre Nora (1984) a raison de compter ce dictionnaire parmi les monuments de la République. Pour paraphraser une formule fameuse de Félix Pécaut, la France, au temps du Buisson, « pédagogise ». Cent après, les successeurs de Pécaut peuvent reprendre et amplifier son diagnostic : ça « pédagogise » en France, aujourd'hui, plus dur que jamais, sauf à dire que le verbe « pédagogiser » recouvrirait un champ à la fois plus vaste et plus hétéroclite, apparemment moins normatif et plus constatif. Il déploierait ses entrées lexicales, pour le meilleur et pour le pire, à partir d'un vocabulaire à la fois spécifique et emprunté, captif des sciences humaines et sociales comme des sciences économiques, outil savant, certes, mais tout autant vulgate témoignant d'une espèce de sous-culture dans laquelle baigne toute une population, à la satisfaction des uns et au grand agacement des autres.

Le projet de Jean Hassenforder, relayé par Philippe Champy et Christiane Étévé, n'est évidemment pas de refaire le Buisson cent ans après. Les auteurs ont la modestie de récuser à l'avance (p. 11) toute « analogie de réalisation » avec l'illustre devancier. Mais ils revendiquent la filiation et une certaine « communauté d'objectifs ». Comme Buisson et ses collaborateurs, Champy et Étévé, avec leurs 204 co-rédacteurs, ont eu l'ambition d'« établir un pont entre, d'un côté, les nouvelles approches et les nouveaux savoirs élaborés par les sciences humaines et sociales et, de l'autre, les publics concernés ». Suit une liste de ces publics.

Cette liste, on s'instruira à la consulter. Elle fait apparaître l'une des différences fondamentales entre le temps du Buisson et celui du Champy et Étévé : s'ajoutent aux

instituteurs, à leurs chefs hiérarchiques et à leurs professeurs, les formateurs de formateurs, les responsables de formation et leurs publics d'adultes.

Le Buisson était un dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Ce nouveau dictionnaire consacre, dans son titre même, la notion de « formation », avec sa double dérive sémantique contemporaine. D'une part, elle est réputée capable (d'une capacité un peu inquiétante d'ailleurs, pour sa solidité conceptuelle !) de fournir une notion de portée globale pour dire le processus même de production de l'humain, voire du vivant, par lui-même. D'autre part, sa vocation semble toujours d'être entendue sous diverses acceptions restreintes, voire restrictives, qui font de ce terme une sorte de fourrier du professionnel et de l'entrepreneurial dans l'empyrée de la **Bildung**.

Gaston Pincau évoque très bien cette ambivalence du terme dans l'article « formation », mais cette contribution est elle-même accompagnée de six autres entrées qui illustrent tout autant l'ambiguïté de la notion. Et, si l'on en croit le **plan de classement des articles**, qui tente un « regroupement thématique » des matières que l'ordre alphabétique disperse dans l'irrationalité apparente de l'arbitraire, c'est plus de trente entrées de ce dictionnaire qui relèvent de ce que les auteurs nomment « système de formation », par opposition à « système d'éducation ».

La distinction est éclairante, en même temps qu'elle obscurcit le paysage. Les auteurs s'empressent de déclarer que leur plan de classement « n'a aucune ambition épistémologique ». Ne leur faisons donc pas grief d'avoir choisi de durcir, pour les besoins du catalogue, l'opposition entre les deux termes. L'usage commun est là pour leur donner raison, puisqu'à lire les listes d'entrées placées sous chacune des deux rubriques, on perçoit d'emblée ce à quoi ils réfèrent. Si leur ambition avait été épistémologique, les choses eussent été moins simples, mais non moins passionnantes.

Cette ambition est-elle présente dans le dictionnaire lui-même ? Ce qui frappe immédiatement — et qu'illustre la grande variété des collaborations — c'est un double caractère de l'ouvrage.

D'un côté, il a été le plus souvent fait appel pour rédiger tel ou tel article à une personnalité qui figure parmi les plus compétentes dans le domaine au sein de la franco-

phonie, sinon à la plus compétente. Je n'en ferai pas ici le palmarès. Mais c'est, de toute évidence, une garantie que chaque contribution bénéficie; même quand elle est succincte, d'un « arrière-pays » où les repères épistémologiques ont été établis en connaissance de cause. Les précieuses notices bibliographiques qui suivent chaque contribution confirment le plus souvent la qualité des signataires dont on retrouve qu'ils sont les auteurs d'un ouvrage essentiel sur le sujet, mais qu'ils sont en mesure de sélectionner quelques titres qui partagent avec eux l'autorité sur la question.

Mais d'un autre côté, une richesse si variée a sa contrepartie. Elle tient à un certain éclectisme de l'ouvrage. En accueillant aussi bien, aux côtés des « sciences de l'éducation », la philosophie de l'éducation, que l'histoire, que l'anthropologie, que l'information judicieuse sur la législation et la réglementation scolaires, on est déjà prêt à assumer les fortes ruptures de genre, qui ne sont pas que divergences dans les manières de parler. Mais l'embarras avoué de Francine Best, dans la rédaction des quatre petites colonnes de l'article « pédagogie », le retour qu'elle fait, comme en désespoir de cause, à Marion et à son article du Buisson (1887), montre bien qu'on l'a chargée de traiter la parente pauvre de ce dictionnaire. Et ce dernier, effectivement, ne contient plus le terme dans son titre.

On ne peut cependant faire grief au Champy et Étévé d'être éclectique. Il l'est comme le sont les sciences de l'éducation. Ces dernières sont, très souvent, des mises en œuvre, à l'égard de l'objet propre « éducation », de travaux scientifiques dont la légitimité épistémologique est conférée par leur appartenance à l'une des sciences humaines en honneur aujourd'hui dans la cité savante. Ainsi de nombreux articles illustrent ce que principalement la psychologie ou la sociologie ont apporté à la connaissance des systèmes éducatifs ou du sous-système enseigner-apprendre dans les trente dernières années. En même temps, certains ne désespèrent pas de montrer le bien-fondé d'une recherche en éducation, qui puisse élaborer, à l'égard de cet objet, une scientificité propre dont la rationalité échappe aux risques de la « pédagogie » dont la fonction est d'avoir à prescrire au nom des croyances qui nous persuadent de ce qu'il est bien de faire.

Dire la variété des contributions de ce dictionnaire, c'est donc signifier que la dispersion doctrinale y est très forte, au-delà même des frontières d'une connaissance éclatée. Certes, on dira plus loin qu'il est assez facile de repérer les lieux communs du moment, phénomènes culturels et non simplement éducationnels, dans lequel tout lexique trouve ses résonances. Mais il est tout aussi aisé de relever les discordances entre les approches.

Ce qui frappe c'est qu'elles n'ont pas (qu'elles n'ont plus ?) le ton de la querelle, sauf peut-être les brèves mais incisives incursions philosophiques de Nanine Charbonnel (cf. Art. « Autorité »). Les « entrées » psychanalytiques voisinent quasi-pacifiquement avec d'autres, d'un expérimentalisme psychologique de bonne compagnie, tandis que les didacticiens des disciplines ne prennent pas à tout coup ombrage de la part consacrée aux relations éducatives et à la didactique générale. Voilà qui est bien œcuménique. Mais la condition en est l'absence de questionnement mutuel, *a fortiori* d'affrontement à plume déliée. Si l'on voisine, c'est un peu comme dans les immeubles parisiens, sans saluer son voisin de palier. Les corrélats — ces précieux instruments documentaires — indiquent les compléments d'information qui vont dans le « sens du poil »... mais non pas les potentielles polémiques.

Est-ce dans cette dispersion pacifique, voir lénitive, des doctrines latentes, voire dans leur peu de consistance, que girait la différence avec l'illustre prédécesseur qu'est le Buisson ? On a toujours vanté l'unité de ce dictionnaire, qui serait assurée par la forte contribution de Ferdinand Buisson lui-même à la rédaction, par l'accord de ses collaborateurs avec lui sur l'enjeu essentiel d'avoir à promouvoir et magnifier l'école républicaine, par l'unité de ton et de style, par le rapport distingué à une langue française pratiquée harmonieusement comme le langage des honnêtes gens. Mais une thèse toute récente (1994), soutenue sous la direction de Guy Avanzini par Patrick Dubois, qui mêle avec un rare bonheur l'ampleur de l'érudition et la finesse de l'analyse, fait litière de cette imagerie unanime. Elle montre, derrière une unité réelle, toute la palette des discordances et la marge laissée aux options des rédacteurs. Et l'on ne se plaindra pas outre mesure d'avoir une fois encore à faire foin de la nostalgie. On se consolera vite en affirmant que, dans la condition actuelle de la pensée de l'éducation, l'unité doctrinale aurait le caractère d'une uniformité de commande.

Mais, en même temps qu'il révèle cet état disjoint de la doctrine éducative, ce dictionnaire manifeste aussi que s'est constitué, au sein de la langue française, un parler « savant » (je ne dis pas « scientifique ») propre au monde de l'éducation et de la formation, qui tient à la fois du patois tribal et de l'ésotérisme de l'arcane.

Or ce parler est une doctrine latente. Le **Dictionnaire** évolue ainsi entre une exigence d'objectivité qui énonce le pour et le contre en se gardant de décider, et d'implicites choix doctrinaux qui ne dévoilent pas toujours qu'un propos sur l'éducation constitue toujours une entreprise de préférence. « Contrat pédagogique », « pédagogie du projet », « méthodes actives » : ne prenons que ces exemples. Le lecteur s'y instruit, certes, à excellente école. Mais il en

ressort aussi avec l'idée qu'un élève sans « projet », ou un enseignant sans « contrat » sont peut-être d'une qualité moindre que ceux qui sont porteurs de ces emblèmes de la pédagogie « interactive », elle-même hautement recommandable. Que l'on n'entende pas dans ce commentaire le moindre élément de reproche. Je relève simplement qu'il est insensé, au sein de l'objectivité la plus honnête, d'imaginer ne pas donner force aux préférences pédagogiques de l'heure. La pédagogie, chassée pour intempérance prescriptive, revient sous couvert de relevé descriptif, dès lors que le vocabulaire est à la fois celui des chercheurs et celui des praticiens, toujours sollicité par ces derniers de dire ce qu'il est mieux de faire, sans oublier qu'il commence toujours par dire ce qu'il est mieux de dire.

Faire de ce vocabulaire ethnologiquement situé l'objet d'un dictionnaire, c'est reconnaître à ce parler patoisant un droit de cité dans la langue reçue. Mais peut-être en est-il temps effectivement. Et l'exercice de la définition, même encyclopédique, est une opération salubre qui vient contrecarrer la circulation intempérante des manières de parler au titre de marques d'appartenances à la tribu des formateurs.

Ce dictionnaire peut donc être considéré globalement comme une bonne action. Et il rendra d'éminents services. Certes, il n'est pas à l'abri des critiques. La taille des contributions semble parfois calibrée de façon arbitraire. Prenons deux exemples : L'un est à la lettre « I » : l'article « intelligence » a droit à deux colonnes quand l'article « internat » en bénéficie de près de sept. L'autre est à la lettre « S » : sept colonnes sont consacrées à « Santé (éducation pour la) », quand « Savoie » n'en a que deux.

L'index, quant à lui, a des facettes réjouissantes : par exemple, « Comité national des programmes, voir Korczak, Janusz (1879-1942). Comme on nous certifie que l'index « n'a pas été réalisé de façon automatique » (p. 1059), on peut s'interroger sur le rapport qu'un esprit a perçu entre l'illustre éducateur polonais du début du siècle et une instance consultative contemporaine du système éducatif français qui, de plus, est décrite assez amplement sous l'entrée « Conseils (organes consultatifs) » à laquelle l'index pouvait faire référence. En fait, Korczak et le CNP ont en commun de préconiser l'enseignement des droits de l'homme... Mais si je signale ce renvoi un peu incongru, c'est pour faire mon office d'avocat du diable à l'égard d'un ouvrage dont les qualités l'emportent de loin sur ses défauts.

Certes, on y trouve aussi parfois de ces petites mesquineries qui amusent, par exemple quand un rédacteur « oublie » dans un article et sa bibliographie l'ouvrage qui est manifestement la référence la plus citée habituelle-

ment sur la question qu'il traite. Mais tout ceci est tellement humain que c'en devient émouvant ! Il y a, de temps à autre, quelque laisser-aller dans la correction des épreuves. Guy Avanzini se prénomme soudain Georges, quand il signe un article sur Jean-Baptiste de la Salle, et, dans le même article, Anselme d'Haese se voit affligé d'un accent sur la dernière lettre de son nom. *Arbeits-schule* perd plusieurs fois l'un de ses deux s (art. « Éducation nouvelle », art. « Ferrière ») et Kerschensteiner perd aussi deux fois l'un des siens (art. « Éducation nouvelle »). Huberman se voit doté d'un double « n » final (art. « Contrat pédagogique »), Heber-Suffrin devient Hubert-Suffrin (art. « Éducation informelle »)... Mais, sans avoir tout inspecté, je garde l'impression d'un livre soigné et de consultation agréable.

J'ai été, par penchant professionnel, plus attiré par les éléments d'histoire de l'éducation que contient ce dictionnaire. Disons tout d'abord que l'article « L'Histoire de l'éducation » de Pierre Caspard est, à lui seul, un petit chef d'œuvre de finesse et de pertinence. Le choix des « grands pédagogues » du passé proche ou lointain n'est pas dénué d'arbitraire. Pourquoi pas Platon, pourquoi pas Thomas Arnold ou Horace Mann, pourquoi pas Jacotot ? Et tant d'autres... Mais l'essentiel est sans doute que ceux qui ont été sélectionnés le soient à bon escient. Et c'est bien le cas.

Plus difficile était l'histoire immédiate et la sélection de « pédagogues » encore vivants. La démarche ne peut pas ne pas s'apparenter à un palmarès. Là encore, les auteurs retenus sont incontestables et l'on peut se réjouir sans arrière-pensée de voir ainsi consacrés Jérôme Bruner, Joffre Dumazedier, Ivan Illich, Viviane Isambert-Jamati, Louis Legrand, André de Peretti et Bertrand Schwartz. Mais pourquoi pas Mialaret, Vial ou Snyders, pour ne rester qu'en France ? Pourquoi Feuerstein et pas la Garanderie ?

La dernière remarque critique que suscite cette belle entreprise porte sur la part considérable qui est faite, dans ce dictionnaire, à l'administration de l'Éducation nationale française, aux notions qu'elle véhicule, qu'elle consacre ou qu'elle invente. Claude Durand-Prinborgne a apporté sur ce point l'aide de sa compétence aux deux autres conseillers scientifiques de l'ouvrage, Jean Hassenforder et François de Singly. C'est encore une analogie avec le Buisson que cette importance donnée aux notions qui permettent de rendre accessible le langage de l'administration scolaire et universitaire française. Mais le Buisson compensait cet « hexagonalisme » par une information systématique et très élaborée sur la situation dans les autres pays du monde. Le Buisson était, sur ce point, un modèle de comparatisme éducatif avant la lettre et il est devenu, aujourd'hui, une mine exemplaire pour les historiens des systèmes éducatifs.

Il n'en sera pas de même de ce dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Sans doute, fallait-il faire des choix, réduire la dimension et le prix de vente. Mais, restons dans la francophonie : on peut considérer que nombre des entrées de ce bel ouvrage auraient pu être signées par des Québécois, des Belges ou des Suisses romands tant le discours de l'éducation et de la formation, tel qu'il est traité dans ce dictionnaire est très largement alimenté, voire engendré, par des travaux menés prioritairement dans ces zones si dynamiques de la francophonie éducationnelle. Disons alors qu'il est dommage qu'aucun article ne soit consacré aux systèmes éducatifs de ces pays francophones. Cela aurait permis un aller-retour comparatiste dont on sait combien il est essentiel à la compréhension d'un objet comme l'éducation. Et cela aurait pu compenser ce que le dictionnaire aura de trop franco-français pour une clientèle prête à se le procurer en raison des mérites transfrontaliers d'un très grand nombre de ses articles.

Cette dernière remarque faite, on ne pourra que dire sa satisfaction de disposer d'un instrument de travail d'une telle ampleur et d'une telle qualité.

Daniel Hameline
Université de Genève

Les dictionnaires d'éducation ne manquent pas en France depuis le monument conçu à la fin du XIX^e siècle par Ferdinand Buisson. Plusieurs arguments pourtant justifiaient l'entreprise conduite par Philippe Champy et Christiane Étévé : les dernières initiatives de ce genre datent de la fin des années 1970 (il s'agit du **Vocabulaire de l'éducation** dirigé par Gaston Mialaret en 1979 aux PUF et du **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation** dirigé par Gilbert de Landsheere également en 1979 et aux PUF), or les savoirs, les pratiques, les institutions, les textes officiels, les sensibilités aussi se sont renouvelés, de même que les publics, celui des chercheurs, celui des formateurs et des formés (des étudiants d'université à ceux des IUFM). Penser un nouveau dictionnaire c'est enregistrer et souligner ces renouvellements, c'est spécifier la reformulation des outils de travail intellectuel dans le champ éducatif.

Quelques constats s'imposent à cet égard dès la première lecture du texte. Les « entrées » scientifiques se sont profondément diversifiées depuis une vingtaine d'années : aux recherches de psychologie et de sociologie totalement dominantes sinon exclusives dans les dictionnaires des années 1970 s'ajoutent aujourd'hui celles d'économie, d'anthropologie, d'histoire de gestion, de praxéologie ou même de droit. L'article « économie de l'éducation », par

exemple, parvient à poser un problème central de nos sociétés contemporaines, déplaçant l'interrogation déjà classique du sociologue : évaluer, entre autres, la perte de valeur des diplômes entraînée par leur diffusion « permet de comprendre que l'élévation régulière du niveau moyen d'éducation n'ait pas significativement modifié la distribution des revenus » (p. 310). L'anthropologie de l'éducation, absente également, ou presque, des dictionnaires antérieurs, ouvre sur des débats tout aussi centraux : comment affronter le bilinguisme, comment élaborer des curriculum multiculturels, comment penser certains conflits intergroupaux.

Renouvellement de champs aussi, à commencer par celui de la formation, présent pour la première fois dans le titre d'un dictionnaire. Une formation dont les visées sont toujours plus étendues et catégorisées, l'insertion, la certification, le développement, jusqu'au projet quelque peu ambigu ou même surprenant formulé par l'un des auteurs, celui de « dépasser » le terme d'éducation : « se former, se donner une forme est une activité plus fondamentale, plus ontologique, que s'éduquer, c'est-à-dire s'élever ou se nourrir » (p. 439). Le renouvellement des champs et des objets est surtout frappant à comparer les articles du dictionnaire d'aujourd'hui avec ceux des dictionnaires précédents : la relation « école-entreprise » et « l'alternance » qui bouleversent le thème de l'enseignement technique et parfois celui de l'enseignement tout court, l'« éducation à l'environnement » qui bouleverse l'ancienne étude du milieu, l'« éducation à la santé » qui bouleverse les traditionnelles leçons d'hygiène, le recours aux didacticiels qui déplace le problème des « machines à enseigner », la mise en évidence de fonctionnements collectifs spécifiques à l'établissement qui déplace l'objectif de sa gestion ou même celui de son animation.

Le renouvellement de champ le plus significatif est celui de la didactique. C'est un corps totalement nouveau de théories et de pratiques qui s'impose ici depuis quelques années. La classique pédagogie des disciplines vieillit brusquement lorsque le projet de transmettre n'est plus celui de simplifier ou de hiérarchiser des contenus, mais celui de spécifier clairement le concept enseigné, mesurer les résistances manifestées à son égard par les représentations collectives, les repères mentaux et culturels, les dispositifs institutionnels, identifier alors les risques de son travestissement pour mieux les surmonter. Le thème de la « transposition didactique » auquel le dictionnaire consacre un article précieux recompose de part en part les problèmes de la transmission. Du coup l'ensemble des articles portant sur les disciplines sont renoués : la géographie et son travail sur l'espace, l'histoire et son travail sur le temps, le français et son travail sur la langue, la physique et son travail sur les images et la sensibilité.

L'ampleur de l'entreprise autorise au passage quelques regrets. L'absence parmi les auteurs auxquels le texte consacre des biographies (renouant ainsi avec la première tradition instaurée par Buisson) de Foucault ou de Elias dont l'importance, fût-elle indirecte, sur les recherches en éducation ne sauraient être négligée. L'absence aussi de certains concepts dont l'usage est encore fréquent : celui de « pouvoir », celui de « demande », fût-ce pour en montrer les limites ou même parfois l'illusion. Une présentation plus systématique de concepts « parallèles » aurait également pu être utile : pourquoi la présence d'un article « sociologie de l'éducation » et l'absence d'un article « psychologie de l'éducation » ? La raison se devine, elle aurait mérité d'être explicitée. L'accroissement plus systématique des index enfin aurait accru encore la précision générale. Mais si la volonté « encyclopédique » manifestée par les auteurs appelle inévitablement de telles remarques, autant dire qu'elles ne pèsent guère face à la somme réalisée. Il s'agit bien, avec ce dictionnaire, d'un travail restituant les reformulations des outils de travail intellectuel dans le champ éducatif.

Une lecture plus approfondie des articles, leur mise en continuité, leur croisement, permettent de tenter un diagnostic, prudent certes mais conforté par le matériau présenté, sur les grands changements récents dans l'univers des concepts et des actions de l'éducation. Trois de ces changements au moins peuvent être identifiés dans la série des textes de ce dictionnaire. Une tentative persévérante de désillusion, l'abandon des concepts moraux ou idéologiques longtemps présents dans les dictionnaires du passé, non seulement ceux de « vocation », « obéissance », « volonté », mais ceux plus récents et apparemment plus précis de « méthodes actives », « autogestion », « improvisation », « contestation ». Plus d'un article insiste sur la nécessité de se défier des utopies, de combattre les illusions : celles de la technologie comme celles de l'idéologie. L'article « éducation nouvelle » rappelle que cette perspective éducative pose plus de problème qu'elle n'en résoud, elle pose aussi celui de son histoire plus que celui de son efficacité. L'article « autorité » rappelle que « le refus généreux de l'autorité aboutit souvent à son contraire » (p. 99). Recherches et pratiques traquent aujourd'hui leur évaluation, leur validation plus souvent qu'auparavant. La deuxième tendance est en exacte correspondance avec la première : c'est l'appel à la professionnalisation. L'ensemble des acteurs sont présentés comme étant des professionnels, de l'élève dont l'action est un « métier » au chef d'établissement dont la compétence administrative ne souffre plus l'à peu près. L'enseignant aussi avec la précision de ses outils didactiques devient un professionnel. Alors que les cursus de formation, à tous niveaux, prétendent viser une professionnalisation. Ce qui révèle l'accroissement massif des références

savantes et techniques, la pénétration des modèles de compétence de la société post-industrielle dans le champ éducatif. La troisième tendance est celle de la société individualisante, la montée des processus d'autonomisation : non plus les références volontaristes aux actes d'affranchissement ou de liberté, mais la mise en place concrète de tutorats, de formations individualisées, de pédagogies différenciées, l'insistance sur les dispositifs d'autonomie que prolonge celle, nouvelle, des établissements. Il resterait à vérifier la portée bien réelle de ces mesures individualisantes. Ce sera l'objet d'un recensement comme celui-ci dans quelques années, ce qui n'enlève rien, une fois encore, au mérite souvent remarquable de la présente entreprise.

Georges Vigarello
Université Paris V. EHESS.

BALLION (Robert). — **Le lycée, une cité à construire.**
— Paris : Hachette, 1993. — 239 p.

Le livre de Robert Ballion est indispensable à plus d'un titre. D'abord parce que c'est le premier livre de sociologie empirique sur le « lycée de masse ». Cette réalité constitue sans doute la nouveauté majeure des années quatre-vingt et, paradoxalement, elle est assez peu étudiée. Moins que le collège, qui n'a vécu dans cette décennie qu'un ou deux avatars qui s'ajoutent à une histoire déjà longue. Il n'existe pour le moment qu'un livre notable, celui de François Dubet *Les lycéens* (Seuil, 1992) dont nous avons rendu compte dans ces pages. L'entrée des deux ouvrages est différente, mais leur objet est au fond le même. Si Dubet s'intéresse d'abord à l'expérience juvénile, il prend très largement en compte l'identité des établissements. Quant à Ballion, si son enquête porte sur le fonctionnement des établissements scolaires, le titre du livre montre bien que son interrogation fondamentale concerne la capacité du nouveau lycée à socialiser la jeune génération.

L'enquête a porté sur vingt-cinq établissements, vingt lycées d'enseignement général et technologique, cinq lycées professionnels. Cet échantillon est parfaitement adéquat à l'objet. Quel est-il ? D'abord, le changement de forme de l'institution secondaire. La massification entraîne un changement qualitatif de la forme des établissements. Non seulement ils accueillent un nouveau type d'élève, mais l'équilibre des sections se modifie : le développement de la filière G-BTS change par exemple totalement la physionomie d'anciens lycées de centre-ville, jadis centrés sur les filières A et C. L'âge des élèves évolue aussi. Beaucoup entrent maintenant à dix-sept ou dix-huit ans en seconde. Ils auront donc vingt ans ou plus en termi-

nale. Si l'on ajoute à cela le développement des classes de BTS, on mesure la nouveauté de l'espace social que cela représente. D'autant que beaucoup de ces nouveaux lycéens mènent une vie de jeunes adultes : ils exercent des petits boulots, s'engagent dans des amours plus ou moins stables, etc. Comment la vieille institution secondaire peut-elle s'adapter à ce « changement de modèle » ?

La réponse de Ballion peut être résumée en trois points. Le premier est l'échec du « lycée social ». C'était la réponse que les pédagogues des années soixante-dix proposaient pour faire face à la démocratisation de l'enseignement : un établissement ouvert sur la vie, avec une prise en charge tutorale des élèves. Ce modèle a été totalement débordé par les évolutions des années quatre-vingt. Pour des raisons internes, qui tiennent à la naïveté de son modèle de socialisation. Surtout pour des raisons externes. Il s'agissait d'établissements situés dans les banlieues des grandes villes et que leur idéologie voulaient ouverts. Leurs capacités d'encadrement ont été totalement dépassées par la montée de la violence. Face à l'urgence, on assiste à un retour de la loi qui prend même quelquefois la forme de directions assez autoritaires. Le deuxième point est l'émergence du marché scolaire. Même si l'on met à part les établissements d'excellence, qui ont toujours recruté hors secteur, presque tous les lycées sont maintenant positionnés sur un marché. Et c'est par ce biais que la diversification des formes d'excellence pénètre le système scolaire. Avec aussi bien des lycées professionnels « performants », que le « nouveau type » de lycée qui intègre la massification par le développement des filières tertiaires, ou d'autres spécialités plus étroites.

Le troisième point est le plus important. Il ne s'agit de rien de moins que de remettre sur le métier la notion de socialisation. La conjoncture de la massification fait naturellement du lycée une instance de socialisation. Non pas au sens « psychologisant » que ce terme avait pris dans le vocabulaire des années soixante-dix, où il s'opposait au souci du savoir, mais dans le sens de la tradition sociologique : l'acquisition des compétences qui sont nécessaires pour être membre d'une société. Cela va des règles de civilité jusqu'aux compétences politiques, en passant par les compétences professionnelles. En même temps, le modèle sur lequel reposait la mission de socialisation de l'école est en crise. Ce modèle supposait que l'école ait une institution forte, portée par un consensus social. Dans ce cas, elle pouvait imposer à la jeune génération un certain nombre de normes de comportement qui, intériorisées, devenaient des valeurs de référence. Il va de soi que ce modèle ne correspond pas à la situation actuelle. Faut-il pour autant se résigner à l'anomie qui règne dans certains établissements ? A cette question, Ballion répond non et c'est ce qui explique le titre de son livre. Comment

se profile cette « Cité à construire » ? Ballion insiste sur le rôle de l'établissement, « lieu de production de l'identité sociale » : « l'établissement, l'école concrète, doit se construire en tant que cadre de vie, c'est-à-dire en tant que lieu dont la légitimité de fréquentation ne se pose pas, parce qu'il est considéré comme un espace grâce auquel l'individu, par son insertion, acquiert une identité sociale concrète (le système de relations) et abstraite (le statut) » (pp. 208-209). Idée à laquelle nous adhérons, mais dont il ne faut pas dissimuler qu'elle n'a guère, pour le moment, trouver les dispositifs qui permettraient de la mettre en œuvre. Témoignage l'esquisse de toutes les formes de participation qui tentent de donner une réalité à l'idée d'une citoyenneté des élèves.

Quoi qu'il en soit de cette aporie, le livre présente un tableau et une analyse remarquables des lycées à l'aube de la dernière décennie du XX^e siècle. En cela, le livre de Ballion constitue le nécessaire pendant du rapport, tout aussi remarquable, qu'Antoine Prost avait adressé, il y a une dizaine d'années, au directeur des lycées. La confrontation des deux ouvrages permet de mettre en perspective les objectifs que la gauche pouvait se fixer à son arrivée au pouvoir, et les réalisations qu'elle laisse derrière elle au moment où elle s'efface. Que ces réalisations posent autant de problèmes qu'elles n'en ont résolu n'empêche pas de constater que le changement a été impressionnant. Et on regrette que les collègues n'aient pas bénéficié de travaux de la même qualité. Exprimons tout de même deux frustrations. La première concerne l'analyse du rôle du chef d'établissement. Ballion, comme bien d'autres, lui accorde un rôle essentiel. On aimerait savoir mieux en quoi il consiste, surtout au lycée. En collège, le rôle du chef d'établissement s'exerce de façon assez directe. Si l'on prend une configuration moyenne, six cents élèves, quarante à cinquante professeurs, on voit bien comment le principal peut tenir cette petite collectivité dans sa main. Il en va autrement au lycée. Deux à trois mille élèves, cent ou deux cents enseignants, des filières diverses, des bâtiments parfois dispersés... La direction est forcément différente, passe par des relais, des dispositifs, etc. On aimerait en savoir plus à ce sujet. Ma seconde remarque concerne la question des savoirs. Non que Ballion, dans sa définition de la mission socialisatrice du lycée, néglige cette dimension. Mais fait-il une part suffisante à la différence qui se creuse, dans ce domaine comme dans d'autres, entre les établissements ? Un des derniers tabous hérités de la période de la standardisation vient d'être levé. Si les programmes nationaux ne sont enseignés qu'aux deux tiers, ceux-ci ne garantissent pas l'uniformité de l'enseignement. En effet, ce ne seront pas forcément les deux mêmes tiers partout. Qu'est-ce qui explique ces différences ? Des choix personnels des enseignants, certes, mais aussi un certain effet-établissement.

En fonction du recrutement, mais aussi en fonction de leur manière de l'interpréter, les enseignants d'un établissement font des choix : « ici, on ne peut pas exiger que... », « ici, il faut surtout insister sur... ». Le niveau visé n'est pas le même, l'épistémologie n'est pas la même d'un établissement à l'autre. Dans un cas, l'enseignant partira de l'abstrait, avec un niveau d'exigence formelle très élevée ; dans un autre, le concret, les manipulations auront une part beaucoup plus grande. Dans certains établissements, on enseignera des savoirs positifs, qui ne prêtent pas à l'incertitude, dans d'autres, des savoirs critiques, qui se discutent eux-mêmes. Ces différences constituent une dimension importante de la diversification des établissements que Ballion décrit par ailleurs fort bien. On regrette qu'il ne traite pas cet aspect, qui nous semble aujourd'hui une des pistes les plus prometteuses pour la sociologie des établissements scolaires. Mais peut-être est-ce pour un prochain livre. Souhaitons en tout cas que cet ouvrage, bien écrit, maniable, ait la diffusion qu'il mérite. C'est, répétons-le, la meilleure analyse de la conjoncture qui a sans doute le plus changé, depuis dix ans, dans le monde scolaire.

Jean-Louis Derouet

Groupe d'études sociologiques
INRP Groupe de sociologie politique et morale, EHESS.

BOILLOT (Hervé) et LE DU (Michel). — **La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain.** — Paris : PUF, 1993.

Voici un ouvrage (de la collection « Politique d'aujourd'hui » et non des collections habituelles de l'éditeur dans ce domaine) qui relève de ce que l'on peut considérer comme un nouveau genre philosophique, l'essai réflexif anti-pédagogues. La veine a été amplement ravivée ces dernières années. En fait, elle n'est pas vraiment nouvelle, si l'on veut bien se référer à un texte de D. Hamelin, **L'école, le pédagogue et le professeur**, contribution en forme de post-face à un ouvrage récent (Houssaye, dir., 1993).

Le propos de nos deux auteurs, agrégés de philosophie, est très clair : ils reprochent aux pédagogues de référence actuels de ne pas respecter la nature de la pédagogie, qui n'est, pour eux, qu'un ensemble de « simples moyens » au service des pratiques et des praticiens. Comme telle, elle est tout à fait respectable et nécessaire car elle se propose d'apporter des moyens de réponse à « comment enseigner ? ». Une « pédagogie un peu réfléchie » suffit (p. 154). Mais voilà, les sciences de l'éducation ne veulent pas s'en contenter, elles théorisent et technicisent à l'extrême la pédagogie tant et si bien que les méthodes et les

contenus, les moyens et les fins sont entièrement pris et réduits, au nom d'un naturalisme psychologique, du behaviorisme de l'apprentissage, de la rationalisation méthodologisante, et de la professionnalisation des enseignants en IUFM. Il est donc plus que temps, selon nos auteurs, de défendre l'instruction, l'enseignement et la formation séparée.

Déployons un peu l'argumentation. Les pédagogues en question dénoncent l'enseignement et le cours oral collectif, au nom de l'instruction et de l'apprentissage, au nom du verbalisme et du schéma de la communication. Ce qui les amène à prôner la différenciation pédagogique et un méthodologisme utilitariste adaptatif. Mais ils ont grandement tort : transmettre, ce n'est pas informer, c'est dialoguer, c'est apprendre à quelqu'un et de quelqu'un. Les savoirs ne sont jamais uniquement des contenus, mais toujours en même temps des moyens réels d'apprendre. La réflexion sur les contenus et les fins est sans cesse à privilégier sur un méthodologisme totalitaire, adaptatif, anti-Savoir. Car critiquer la transmission des savoirs, c'est critiquer les savoirs eux-mêmes, c'est critiquer l'école, c'est critiquer les disciplines. Car se centrer sur l'apprentissage, c'est privilégier la méthodologie, la différenciation, l'interdisciplinarité, c'est adapter l'école à l'entreprise, c'est livrer les IUFM aux sciences de l'éducation, c'est faire primer le modèle du primaire sur celui des professeurs des lycées. Car l'école est là pour donner avec méthode à tous des informations qui vont leur permettre d'élaborer des projets personnels ; elle n'est pas là pour partir des projets individuels par des stratégies différenciées qui laisseront chacun à lui-même, à ses insuffisances, et permettront aux meilleurs, les plus informés, de le rester, renonçant ainsi à la démocratisation véritable par un technicisme différenciateur et adaptatif. Car il faut défendre, contre l'enseignement individualisant de la pédagogie différenciée, la pédagogie collective : « Celle-ci, avant d'être caractéristique de l'enseignement secondaire, l'est à un plan fondamental d'une rationalité pédagogique sensible aux conditions sociales de l'objectivité scientifique et de l'acquisition de l'esprit objectif par les élèves, comme on peut la trouver chez Bachelard » (p. 97). Car il faut éviter la dérive américaine (des IUFM) qui a séparé la voie académique de la voie pédagogique, tant et si bien que le lien ne peut manquer d'être établi entre la domination de la psychopédagogie dans la formation des enseignants et la médiocrité de l'enseignement. Car... Bref ! L'antidote est connue : priorité aux contenus et reprise des « ficelles » du bon sens pédagogique (p. 116).

Occultant tout autant la psychologie du développement que la psychologie de l'apprentissage, nos deux philosophes prennent donc la défense (mais une défense non argumentée, sinon *a contrario*, par les attaques de l'en-

nemi) de l'enseignement, qui, lui, affirment-ils, par des contenus, de leur logique, de leur « objectivité », et qui veut amener les élèves à sortir de leurs particularités pour accéder à l'universalité des savoirs, en sachant que, par eux-mêmes, les élèves ne peuvent y parvenir (d'où la nécessité de la contrainte et de l'imposition). La connaissance des élèves est une résultante et non un préalable : à ce titre, le travail didactique pour « lever les obstacles » est indispensable, si on le considère comme un simple empirisme (p. 129). Dans la classe, il faut donc avant tout contenus, efforts et « meneur de jeu » (Socrate), loin de l'Éducation nouvelle, de son spontanéisme, de sa théorie du développement spontané, de son credo dans les besoins, de sa pédagogie de la découverte, de son méthodologisme qui chasse les savoirs pour mieux se faire lui-même objet de ses méthodes et qui ne parvient ainsi qu'à sombrer dans un fonctionnement à vide.

Nos deux auteurs se présentent comme des résistants face au discours pédagogique contemporain dominant. En effet, une culture psychologique ne cesse d'imposer une lecture individualisante de la question éducative à travers la centration sur l'élève et la différenciation pédagogique. Cette culture justifie un objectivisme technologique méthodologique en y réduisant les compétences du formateur (désormais, il doit répertorier les styles et les profils d'apprentissage, pratiquer une pédagogie de l'expertise et du diagnostic, réduire les savoirs en objectifs pédagogiques behavioristes). Résultat ? La technopédagogie a chassé la « vraie » pédagogie ; la subjectivité s'efface devant le sujet méthodologique, outillé pour s'adapter à l'environnement. Mais quel est le sens de tout cela ? Celui-ci d'abord : Que les agents des sciences de l'éducation et les psychopédagogues ravissent aux instances traditionnelles, les corps disciplinaires d'inspection, l'appropriation du pouvoir de définir les pratiques légitimes d'enseignement (heureusement, précisent-ils, les enseignants ont le bon goût de choisir le moindre des deux maux !) (p. 201). Ensuite celui-là : faire absorber l'autorité pédagogique traditionnelle par l'autorité administrative gestionnaire au nom de la techno-pédagogie (évaluation, projets, contrats). Mais encore cet autre : consacrer, dans les IUFM, sur le modèle de la formation d'adultes, la psychopédagogie et le méthodologisme, en ouvrant la formation des maîtres du secondaire à la psychopédagogie des sciences de l'éducation et des écoles normales « où elle se trouvait confinée » (p. 215).

A entendre nos deux auteurs, le poids des pédagogues en question serait donc devenu énorme dans la période récente. Qui sont ces pédagogues ? Chacun aura reconnu Meirieu, qui va faire l'objet de critiques constantes, suivi de près par Legrand, épaulé par des auteurs comme Prost, Bourdieu, de La Garanderie, Piaget et bien d'autres. Face

à eux, se dressent par exemple Coq, Bachelard, Alain, Raynaud et Thibaud. La méthode d'écriture adoptée dans cet ouvrage est toujours la même ; elle consiste à considérer de courts extraits pour les analyser de façon à étayer, sous la forme d'une dénonciation, les propres postulats des deux auteurs. Tant d'acharnement a d'ailleurs un effet pervers : rendre un hommage indirect à des « pédagogues-monuments » que l'on contribue à constituer, Meirieu et Legrand. Il n'est pas certain que ce soit l'effet recherché...

Restons-en là dans l'énoncé des thèses de cet ouvrage. Le discours est maintenant bien connu. D'une certaine manière, le réfuter ne sert à rien. Contentons-nous de quelques remarques. Une première. Peut-on ainsi amalgamer sciences de l'éducation, pédagogie, psychopédagogie (et même didactique par moments) ? Cela ne fait-il pas tout de même trop de termes pour désigner soi-disant la même réalité ? On nous permettra pour le moins d'en douter. Une seconde. Nos deux philosophes dénoncent le schématisme des pédagogues-ennemis. Soit. Mais ne peut-on penser que ce schématisme dénoncé ne vient que de leur propre schématisme dénonciateur ? La pédagogie ne serait-elle pas un peu plus complexe que cela ? Nous nous permettrons de le penser. Une troisième. Que défendent donc nos deux auteurs ? Ne serait-ce pas la place des philosophes dans la formation initiale des maîtres ? Peut-on vraiment croire que les sciences de l'éducation font la loi dans ce secteur et que les IUFM sont mis en coupe réglée par celles-ci ? Nous ne pouvons le constater. D'ailleurs, a-t-on envie de demander aux deux philosophes, la psychopédagogie en question n'a-t-elle pas été créée, comme discipline, par des philosophes qui y voyaient, dans les années 1880, le sommet et la réalisation suprême de la philosophie, à tel point qu'ils utilisaient, eux, indifféremment philosophie, psychologie expérimentale et pédagogie ? L'enseignement de cette même psychopédagogie dans les écoles normales n'a-t-elle pas été confiée en 1967, par un inspecteur de philosophie, aux seuls philosophes ? Est-ce à dire qu'aujourd'hui leur assise institutionnelle se met à trembler dans ce secteur ? Une quatrième. Cet ouvrage est un livre-clone, dans la mesure où les critiques faites ne renouvellent pas du tout le genre de l'essai philosophique anti-pédagogues. Mais c'est aussi un livre mort-né car toutes ces critiques se trouvent exposées avec davantage d'ampleur (et de respect), discutées et réfutées dans un ouvrage antérieur, **Emile, reviens vite... ils sont devenus fous**, de... Meirieu et Develay (1992) ! Où l'on apprend que la discussion et la réfutation en profondeur tiennent à la capacité de prendre en compte l'adversaire, de le considérer. Si nos deux philosophes étaient repartis de ce dernier ouvrage, leur propre ouvrage aurait eu un sens. Se contenter d'extraits pour la « bonne cause », c'est s'empêcher de prendre en compte une « œuvre », un « projet ». Or, oublier le Legrand de

Pour une politique démocratique de l'éducation, c'est s'empêcher de comprendre la pédagogie différenciée. Oublier le Meirieu de **Emile, reviens vite** ou de **Le choix d'éduquer**, c'est prendre le choix de la méthode pour un discours de la méthode. Qu'en dirait Descartes ?

Jean Houssaye
Université de Rouen

DUTERCQ (Yves). — **Les Professeurs**. — Préface de Viviane Isambert-Jamati. — Paris : Hachette Questions d'éducation, 1993. — 192 p.

Le livre d'Yves Dutercq peut être lu de plusieurs façons. C'est d'abord la chronique d'un collège ordinaire au cours des années quatre-vingt. Chronique vivante, écrite d'une plume qui sait être tour à tour attendrie ou un peu ironique, sans jamais perdre la distance nécessaire à l'analyse. Cette chronique montre comment le collège de Gazencourt vit les questions, les débats qui agitent les années quatre-vingt, comment il les interprète. Les réseaux sociaux qui organisent le groupe des professeurs sont sensibles aux mouvements qui agitent le monde : les PAE, la rénovation des collèges, la victoire électorale de la gauche en 1981 et son devenir. Mais les clivages qui organisent la vie de Gazencourt ne sont pas le simple reflet des évolutions politiques générales. Sur ce point, le travail d'Yves Dutercq évoque un peu la manière dont la connaissance du XIX^e siècle s'est renouvelée, depuis une trentaine d'années. L'histoire avait été écrite d'un point de vue national, parisien surtout. Il était entendu que les campagnes suivaient ce mouvement avec un retard dû aux pesanteurs économiques ou mentales qui les caractérisaient. Ce modèle s'est dissous lorsque les études monographiques nous ont renseignés sur l'évolution de la vie villageoise. A la fois plus proche, plus informée des mouvements nationaux qu'on ne l'aurait cru, mais les vivant autrement, les intégrant dans des jeux sociaux marqués par les ressources locales. Ces travaux ont montré le coup de force intellectuel que constituent les modèles qui traitent l'espace national comme s'il avait été homogène.

Aujourd'hui, le problème est inverse. Il s'agit d'éviter le localisme. Le second niveau de lecture se situe dans le prolongement de cette réflexion. Le livre d'Yves Dutercq est un modèle d'observation ethnographique, fine, précise, vivante. Il montre aussi que cette finesse ethnographique n'enferme pas fatalement la démarche de connaissance dans les particularités de son objet. Le local est là, dans sa complexité, sa diversité, mais son analyse conduit à la mise en évidence d'un phénomène général, la capacité de la vie sociale ordinaire à digérer les secousses nationales ou internationales en les reformulant au travers de

ses propres règles de civilité. La question est très actuelle... Face aux épreuves de toute sorte auxquelles est soumis le monde scolaire depuis plus de trente ans, les interrogations se multiplient sur le ciment social qui assure sa pérennité et sa plasticité. Il absorbe les chocs tout en les amortissant.

Un reversement de perspective s'est opéré sur l'appréciation des routines du quotidien. Les études des années soixante et soixante-dix adoptaient le point de vue du militantisme pédagogique. Les facteurs de stabilité du monde scolaire étaient vus comme une résistance au changement, une résistance aux impératifs liés à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Cette routine était plus dénoncée que véritablement analysée. D'abord parce que cela ne paraissait pas intéressant. Ensuite parce qu'elle était vue comme l'effet de structures extérieures aux situations : l'origine sociale des enseignants, le poids des organisations syndicales, etc. Aujourd'hui, elle est toujours perçue comme une force avec laquelle les volontés de changement doivent compter, mais aussi comme un élément de régulation. Les à-coups des changements politiques ont été, par exemple, plus violemment ressentis dans des pays comme le Royaume-Uni où les routines étaient beaucoup moins stabilisées. Au plan scientifique aussi, on s'est rendu compte que rien n'est moins naturel que cette routine, qu'il s'agit d'un ensemble de conventions longuement négociées et qui exige un entretien quotidien. En langage goffmanien, une multitude de « micro-réparations » sont nécessaires pour que les établissements n'explorent pas. Cette paix, relative, son entretien et les compétences qu'elle suppose font l'objet du livre d'Yves Dutercq. Par là, l'ethnographie du collège de Gazencourt rejoint l'anthropologie des compétences des acteurs du monde scolaire qui est au cœur du projet du Groupe d'études sociologiques.

Parmi les nombreux travaux qui ont porté sur les enseignants, depuis quelques années, ce livre apporte un éclairage nouveau. On se rend compte combien l'on sait peu de choses sur les enseignants en situation, sur leurs conditions de vie dans leur milieu de travail. Or, l'accent mis, depuis plus de dix ans, sur l'autonomie des établissements exige que l'on pénètre beaucoup plus profondément dans la compréhension des civilités locales qui se négocient dans les salles des professeurs. Si le livre d'Yves Dutercq s'inscrit dans ce courant, très vivant, de sociologie, il intéressera également tous ceux que leurs préoccupations professionnelles amènent à pénétrer ce maquis : les enseignants, les futurs enseignants, les formateurs, les inspecteurs, les chefs d'établissement... et les parents d'élèves.

Marie-Claude Derouet-Besson
Groupe d'études sociologiques INRP

ECKERT (Henri). — **L'Orientation professionnelle en Allemagne et en France: utopie et réalité.** — Paris: L'Harmattan, 1993 — 310 p. — (Collection Logiques sociales).

Natif d'Alsace, ancien conseiller d'orientation, sociologue de formation, actuellement chargé d'études au CEREQ, H. Eckert nous présente un gros travail, issu d'une part, d'un séjour de dix mois en Allemagne (Université de Constance) où l'auteur découvrit: «*la réalité concrète de l'orientation professionnelle*» dans ce pays et d'autre part, de la consultation des archives de la ville de Strasbourg, du département du Bas-Rhin et du centre d'information et d'orientation de Bourges.

L'ouvrage est divisé en trois parties d'égale importance: 1. L'orientation professionnelle comme pratique sociale; 2. L'aventure psychotechnique; 3. De la distinction: orientation professionnelle et orientation scolaire. En établissant un panorama comparatif, entre la France et l'Allemagne, des modes d'orientation scolaire et professionnelle, l'auteur procède à une analyse historique détaillée, appuyée sur la thèse suivante: «*l'orientation professionnelle apparaît d'abord comme objet de la sociologie, a ant d'être l'objet de la psychologie. En fait, elle ne de ient la «chose» des psychologues qu'au seul point de ue technique.* (p. 295)»

Le premier tiers de l'ouvrage analyse les rapports entre l'orientation professionnelle et la société des deux côtés du Rhin. L'introduction établit clairement l'intention: notre propos n'est pas d'historien. Le projet est sociologique avec une visée délibérément explicative: «*éclairer les mécanismes réels à tra ers lesquels se constitue un «dispositif concret» (d'OP), comparable aux dispositifs décrits par M. Foucault dans les champs de la psychiatrie ou de l'organisation pénitentiaire*». La figure du philosophe, inspirant une démarche «*généalogique*» et «*critique*» est convoquée essentiellement en début (pp. 21-23) et en fin d'ouvrage (pp. 292-294). H. Eckert nous propose un modèle multifactoriel de l'avènement de l'OP, appuyé sur la contribution de M. Huteau et J. Lautey (1979), décisive en la matière. L'OP est un phénomène international, contemporain de l'essor des sociétés industrielles du début du siècle. Pour être comparables, les situations en Allemagne et en France ne sont pas identiques en raison du rôle différent joué par le psychologue scientifique. L'orientation professionnelle s'est développée indépendamment de la psychologie scientifique, comme une réponse pragmatique à des problèmes concrets. C'est une instance autonome qui a son histoire propre, faite d'emprunts divers. Lorsqu'on parle d'orientation, on peut entendre un niveau macro-social, l'ensemble de la population d'un pays, un niveau micro-social, celui des comportements individuels et un plan intermé-

diaire, au niveau des catégorisations spécifiques d'individus. L'orientation professionnelle suppose la mobilité des individus dans la société et constitue en définitive, une instance de contrôle de cette mobilité sociale par l'intermédiaire de la qualification de la force de travail et de son affectation dans l'appareil de production. La «*révolution industrielle (et) démographique*» crée une nouvelle donne par le choix professionnel qui ne peut plus être du ressort de l'individu d'où la nécessité d'une orientation professionnelle. La crise de l'apprentissage qui n'est pas, toutefois, aussi grave en Allemagne qu'en France, en augmente l'urgence. Il s'ensuit une analyse comparée de la structure juridico-administrative qui encadre les pratiques de médiation dans le choix professionnel des jeunes et de leurs familles en France et en Allemagne. Dans le premier cas, l'orientation professionnelle se situe au point d'articulation entre scolarité obligatoire et vie active immédiate, dans le second cas à la jonction entre scolarité obligatoire et formation professionnelle par une liaison étroite avec le recrutement et le placement des apprentis. En Allemagne, la tradition de l'apprentissage artisanal est restée vigoureuse; en France, c'est plutôt le modèle de l'enseignement professionnel qui s'est imposé. D'autres facteurs de développement de l'OP sont évoqués: les conflits armés entre les deux pays qui obligeront à reconvertir une économie de guerre en économie de temps de paix; les grandes tendances idéologiques autour de «*l'École Unique*» et d'une conception «*démocratique*» de la société sans oublier le rôle de l'État-éducateur: libéralisme ou dirigisme? La multiplicité des acteurs (enseignants, syndicats, chambres de métiers...), des sources d'inspiration (philosophique, philanthropique...), des enjeux socio-économiques (dans l'artisanat et la lutte contre les accidents du travail), rend l'examen de la question de l'OP fort complexe. C'est l'intérêt du livre d'en rendre compte finement, en dégagant une tendance centrale: «*l'adaptation au marché du travail de la force de travail ju énie*» (p. 99). Une limite cependant: l'auteur n'envisage pas des formes de capitalisme différentes entre les deux pays mais souligne l'originalité du mouvement des femmes en Allemagne dans la construction de services de conseil, opérant de la sorte une distinction entre OP féminine et masculine (au moins jusqu'en 1969).

La deuxième partie de l'ouvrage aborde le problème de la psychotechnique qui apparaît dans le sillage de la psychologie expérimentale et différentielle. Les travaux de nombreux psychologues français et étrangers sont cités ainsi qu'un médecin espagnol du XVI^e siècle, Juan Huarte (p. 121). H. Eckert évoque les recherches menées à partir de 1928, à l'Institut National d'Orientation Professionnelle avec notamment la participation d'H. Piéron, J.M. Lahy, M. Reuchlin. Il semble d'ailleurs que les psychotechniciens français aient subi davantage l'influence d'au-

teurs anglais que germanistes. Le psychologue le plus souvent cité, par H. Eckert, est Hugo Münsterberg, qui a construit un véritable système philosophique où prennent place des valeurs éthiques, une justification métaphysique de l'activité économique et des écrits sociologiques sur la vie américaine. Pourquoi la psychotechnique s'est-elle focalisée sur l'OP au point de vouloir s'emparer d'elle totalement ? Pourquoi l'OP s'est-elle laissée séduire par la psychotechnique ? (p.128). H. Eckert prend parti : « *A la base de la psychotechnique, une prise de position qui se veut scientifique mais que l'on peut considérer, aujourd'hui, comme sexiste et raciste* » (p.132). L'activité des psychotechniciens s'est concentrée sur le travail humain mais elle vise en fin de compte à mettre l'OP au service de l'organisation scientifique du travail. Le reproche principal concerne l'exclusion philosophique de la subjectivité. La question essentielle tourne autour des aptitudes, de leur définition, de leur repérage du double point de vue : pragmatique et sur le terrain de la connaissance. L'interprétation des différences entre les individus est une question politique. L'auteur aurait pu davantage illustrer ce thème, à propos de la question de la sélection des élites au sein de sociétés hiérarchisées. La notion d'aptitude est problématique, souvent confondue avec celle de rendement. D'autres difficultés tiennent au maniement de l'outil de mesure : le test. Au-delà de la distinction (formelle) entre pratiques d'orientation et pratiques de sélection, ce sont les fondements mêmes de la théorie de l'orientation qui sont interprétés, en filiation avec P. Naville, à la lumière de la division du travail dans la société. Une rationalisation objective s'impose au nom de la science, mais le dispositif orientation professionnelle-psychotechnique demeure fragile et tend à être discrédité par les pratiques en usage : « *constamment contesté, il s'étiolera progressivement après la Seconde Guerre mondiale, mais dans des conditions et selon des rythmes différents en Allemagne et en France* » (p. 203). Le principal mérite de ce développement est de montrer comment se constitue l'axe de la professionnalité chez les **orienteurs** et de dégager le processus d'institutionnalisation entre les deux pays. Le modèle d'organisation des professions proposé par G. Latreille semble pertinent. Reste une question en suspens : comment une instance de contrôle de la mobilité sociale des jeunes au seuil d'accès du monde du travail dont on dit qu'elle joue un rôle essentiel, voire indispensable dans l'adaptation technique de la main-d'œuvre aux exigences du capitalisme, reçoit si peu l'attention des pouvoirs publics. Les **orienteurs** étaient peu nombreux dans les offices dont on nous fournit le modèle-type et les procédures d'intervention et... « *on considère encore souvent que l'OP de rait ne rien coûter ou très peu* » (p. 193).

La dernière partie de l'ouvrage concerne le bilan de l'orientation professionnelle après la Seconde guerre

mondiale, envisage les modalités de la scolarisation et s'achève sur la crise actuelle des services d'orientation. Comment le fascisme règle-t-il l'accession de la jeunesse à la vie active ? La réponse à la question est surtout traitée à partir de l'exemple allemand dans la mesure où le régime nazi a eu plus de temps pour opérer « *la transformation des services d'orientation en services de placement autoritaires* » que dans le cas du régime vichyssois. H. Eckert situe les « *années maudites* » sur fond de continuité historique : « *la conception fasciste de l'OP se réèle alors comme une radicalisation extrême du projet de l'OP tel que nous l'ons découvert* » (p. 212). Des deux côtés du Rhin, l'information sur les métiers et la vie économique est devenue préoccupation grandissante de l'orientation professionnelle et progressivement le modèle traditionnel de la psychologie appliquée laisse place à une démarche de conseil appuyée sur l'information. Mais alors qu'en France, les services d'orientation pénètrent dans les écoles et font évoluer la forme de la question d'orientation en problème d'éducation ; en Allemagne, l'orientation reste exclusivement professionnelle. H. Eckert fournit un modèle explicatif de cette évolution divergente entre les deux systèmes d'orientation, très probablement liés pour la France, aux évolutions internes du système éducatif d'après-guerre (bien résumées au chapitre 3/4) et pour l'Allemagne, à l'enjeu de la formation professionnelle où par l'apprentissage, se reproduit principalement la force de travail, avec une étape décisive dans cette évolution, la loi de 1969. Bref, les divers contextes nationaux déterminent des : « *cohérences sociétales* » propres à chaque nation. L'auteur prend en compte les avancées récentes dans les deux pays, souligne pour la France, la dépendance des services d'orientation à l'égard de l'Éducation Nationale et pour l'Allemagne, les difficultés liées aux aléas du marché des places d'apprentissage. Une part est laissée aux familles et aux modifications des comportements dans le choix professionnel des jeunes. Un problème crucial est posé avec force pour le système scolaire français : la perte du sens même de la formation et de l'éducation (p. 279). Devant les insuffisances du système scolaire, les dysfonctionnements de l'appareil de production entrant dans une ère de restructuration accélérée sous l'effet des nouvelles technologies, ne faudrait-il pas conclure à l'unité de l'OP en France ? En dépit des obstacles institutionnels, l'auteur plaide en faveur de l'orientation scolaire, de la restauration d'un authentique service d'orientation professionnelle, distinct de l'orientation scolaire (à l'image de la distinction opérée par les allemands) et pour l'élargissement d'un « *droit à l'orientation professionnelle continue* » des salariés. L'orientation professionnelle est tout à la fois, la rationalisation du capital humain et l'incarnation d'une « *utopie concrète* » qui se déplace selon les pays et les époques. H. Eckert nous en

fournit une illustration solidement argumentée et remarquablement bien documentée, avec une traduction de citations d'auteurs allemands ou anglo-saxons qui méritent le détour. Un regret cependant, un index des personnalités citées aurait facilité la consultation d'un ouvrage, appelé à devenir une référence obligée dans le domaine.

Francis Danvers
Université Charles de Gaulle, Lille III

HASSENFORDER (J.) (sous la direction de) — **Lecteurs et lectures en éducation**. — Paris: L'Harmattan-INRP, 1993. — 360 p.

Cet ouvrage original est composé de 25 textes rédigés par différents auteurs sur les lectures qui les ont marqués dans l'évolution de leur réflexion. Ces textes ont été publiés depuis 1985 par la revue de l'INRP **Perspectives documentaires en éducation**, dont le premier titre avait été **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**. Le choix rédactionnel de la revue a été de diminuer progressivement la place occupée par les recensements bibliographiques (qui demeurent tout à fait indispensables) et de publier des textes de type autobiographique suscités par une commande. C'est ainsi que furent lancées les rubriques **Itinéraires de lecture** en 1985, puis **Itinéraires de recherche** en 1986 et **Chemins de praticiens** en 1988. Dans tous les cas, il s'agit d'obtenir de différentes personnalités des témoignages sur leur propre évolution, moins sous une forme académique habituelle que sous la forme d'une restitution libre d'un itinéraire personnel. L'exercice est si peu courant dans nos traditions intellectuelles que plusieurs auteurs disent sans ambiguïté les difficultés voire la gêne qu'ils ont éprouvées à tracer ainsi leur propre itinéraire dans une perspective de publication, c'est-à-dire de consentir à écrire pour autrui les différentes étapes de leur évolution, en rapport avec l'éducation: quelles lectures, quelles orientations de recherche, quelles pratiques? C'est donc un appel explicite à la subjectivité, aux différentes subjectivités, appel que les auteurs saisissent nécessairement de manière variable, puisque c'est la règle du jeu, à tel point que certains produisent un témoignage très peu démarqué des positions institutionnelles qu'ils ont occupées, alors que d'autres n'hésitent pas à dire leurs hésitations, leurs allers et retours, les voies explorées mais non poursuivies, voire à signaler leurs goûts pour des domaines qui ne relèvent pas du discours pédagogique courant. Certes, ni l'un ni l'autre de ces types de témoignages n'exclut l'illusion rétrospective, c'est-à-dire la reconstruction du passé (ce qui ne veut pas dire embellissement) à partir du temps et du lieu où se trouve désormais l'auteur. Certains sont d'ailleurs très

conscients de ce risque, tout en s'essayant néanmoins à ce type d'écriture moins convenu que d'autres dans les revues de sciences humaines. On doit aussi remarquer, à la suite de Jean-Claude Forquin dans sa présentation de **Lecteurs et lectures en éducation**, que les itinéraires de lecture laissent plus largement ouvertes les portes de la subjectivité, alors que les itinéraires de recherche (publiés dans un volume de la même collection sous le titre de **Chercheurs en éducation** en 1992) sont plus ancrés dans la réalité collective et institutionnelle de la recherche.

Il faut donc savoir gré à Jean Hassenforder non seulement d'avoir coordonné ce volume mais aussi, antérieurement, d'avoir pris l'initiative de demander ces témoignages de lecteurs sur leurs propres lectures, et de les avoir obtenus de la part de personnalités qui ont elles-mêmes à leur actif de nombreuses publications. Ces auteurs couvrent un très large spectre de la réflexion sur l'éducation: certains ont connu les bases de leur expérience lecteur avant la Seconde Guerre mondiale, d'autres à des périodes nettement plus récentes; ils peuvent se rattacher à des disciplines scientifiques relativement bien circonscrites (par exemple, la sociologie ou la psychologie) ou à un champ plus large de recherche, ou encore se réclamer en priorité d'un champ de pratiques en éducation. A nos yeux, la richesse du volume réside en grande partie dans le fait qu'il nous offre un nouveau regard sur des auteurs et qu'il nous en dévoile des aspects inconnus, parfois intimes, alors que nous ne connaissons d'eux, la plupart du temps, que les présentations les plus objectivées qu'ils ont produites dans leurs ouvrages ou leurs articles. Leurs manières de restituer leurs lectures sont elles-mêmes diverses. On est ainsi face à certains bilans critiques rigoureusement échafaudés, visant à déboucher sur la structuration d'un champ de connaissance; au contraire, on peut trouver chez d'autres des approches impressionnistes, la revendication du zigzag ou du braconnage. On ne s'étonnera donc pas non plus de la grande hétérogénéité des choix bibliographiques des auteurs, depuis les références littéraires et philosophiques, assez souvent puisées aux sources de l'adolescence, jusqu'aux bilans de références sur un champ de recherche; mais on peut aussi remarquer des témoignages qui incluent les rencontres personnelles, les engagements militants, les goûts esthétiques, par exemple musicaux. De ces récits, l'humour ou le clin d'œil malicieux n'est d'ailleurs pas exclu, par exemple lorsque Maurice Debesse nous dit qu'il a appris à lire de manière précoce en triant les lettres de l'alphabet dans les pâtes à potage, ou lorsque Gilbert de Landsheere indique que sa découverte du Larousse coïncida avec sa délectation du Tintin de Hergé!

Quelles sont alors les lectures possibles de ces lectures? On peut effectuer un repérage des courants de pensée et

des filiations, selon les époques et selon les individus concernés, par exemple en fonction de leur histoire personnelle ; on peut encore, et c'est ce que suggère Jean Hassenforder, s'en servir comme guide de lecture pour s'orienter dans le domaine si divers de l'éducation. On peut aussi prolonger la lecture de ces témoignages en procédant à des analyses plus systématiques, et c'est ce que propose Jean-Claude Forquin à propos de la distinction entre types de lectures, entre types de lecteurs, par exemple en fonction de trajectoires sociales et scolaires. Ces orientations peuvent être le point de départ d'analyses de contenu. Certaines d'entre elles sont déjà facilitées par la présentation dans le volume d'une table des auteurs cités : les scores les plus élevés sont obtenus par Bachelard, Bourdieu, Durkheim, Piaget, Rousseau, Wallon. Mais il serait envisageable de compléter de telles analyses (qui permettraient peut-être de cerner un noyau de références communes en éducation) en tenant compte non seulement des auteurs cités au long des textes recueillis (ce qui a donné lieu à l'index), mais aussi des bibliographies fournies dans ces mêmes textes par les auteurs. Un excellent aboutissement de ce type d'analyse, qui insiste sur les places occupées par les références à tel ou tel type d'auteur pour dégager une éventuelle spécificité de la recherche en éducation, nous est fourni par Jürgen Schriewer et Edwin Keiner dans un article qui propose d'analyser les différences entre la France et l'Allemagne dans le domaine des sciences de l'éducation (1). Parmi leurs analyses de contenu, on remarquera qu'ils cherchent à repérer les filiations théoriques et épistémologiques qui prévalent dans les deux pays en prenant comme base documentaire, pour l'Allemagne, la revue *Zeitschrift für Pädagogik*, et pour la France, les « itinéraires » de lecture et de recherche de la *Revue française de pédagogie*. Dans ce dernier cas, ils dressent la liste des auteurs cités dans 41 « itinéraires » : les plus souvent cités sont, dans l'ordre décroissant, Piaget, Bourdieu, Durkheim, Wallon, Bachelard, Freud, Crozier, Legrand etc. Leur bilan comparatif aboutit à mettre en évidence deux traditions intellectuelles différentes. En Allemagne, ils discernent « un haut degré de cohérence intradisciplinaire », en ce sens que les auteurs traitant de l'éducation dans la revue considérée citent un grand nombre d'auteurs appartenant directement au champ de l'éducation (61,4 % de l'ensemble des auteurs cités). En France, au contraire, ce type de références est nettement plus réduit dans les « itinéraires » analysés (14,1 % des auteurs cités), alors que les références à des auteurs qui représentent le champ des sciences sociales et psychologiques est relativement élevé (48,6 % — et seulement 7,7 % pour l'Allemagne). On aurait donc, en Allemagne, un champ de recherche en éducation marqué par un style herméneutique et réflexif hérité de la tradition des « sciences de l'es-

prit », et en France un champ de type interdisciplinaire où dominant les sciences sociales et psychologiques et, pour une part, la réflexion épistémologique (références à Bachelard).

Au-delà de ces rigoureuses analyses de contenu, la question précédemment posée sur les lectures possibles de l'ouvrage doit sans doute recevoir la même réponse que celle qui apparaît dans la diversité des textes des auteurs. À côté des présentations systématiquement échafaudées des lectures personnelles par certains, il y a place chez d'autres pour des présentations plus ouvertes vers les références intimes, vers les goûts les plus divers. Alors pourquoi ne pas penser que l'ouvrage laisse lui-même la place à des lectures multiples et que nous pouvons aussi y musarder au hasard de nos désirs de lecture ?

Éric Plaisance
Université Paris V

NOTE

- (1) Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany, *Comparative Education Review*, 1992, n°1, p. 21-51 (article cité par Jean Hassenforder dans son introduction).

HOUSSAYE (Jean) (dir.). — **La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. — Paris : ESF 1993. — 352 p. — (Pédagogies).

Il est de bon ton de critiquer l'école, les enseignants, de prendre l'institution scolaire pour le bouc émissaire « ce pelé, ce galeux » (ver célèbre s'il en est !) ; mais il est très agréable de pouvoir ouvrir un livre de pédagogie et, de surplus, une « encyclopédie » pédagogique pour aujourd'hui. Si l'on ajoute que les auteurs qui ont travaillé sous la direction de Jean Houssaye sont, en majorité, de jeunes auteurs, on est traversé par un sentiment de joie et d'espérance.

Le livre **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui** est écrit par 24 éducateurs-pédagogues et structuré par le chapitre initial dû au coordinateur J. Houssaye et son fameux « triangle pédagogique ». D'où les trois parties principales qui correspondent symboliquement aux trois côtés du triangle :

- du côté du processus « enseigner » (7 chapitres),
- du côté du processus « former » (8 chapitres),
- du côté du processus « apprendre » (9 chapitres).

Une post-face écrite par Daniel Hameline sur **L'école, le pédagogue et le professeur** termine la série des chapitres ; un index thématique et un index nominal rendent la consultation pointilliste plus facile.

Jean Houssaye commence par présenter sa définition de la pédagogie : *C'est l'en eloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducati es par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducati e. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon il y aurait extinction de la pédagogie)* (p.13). Le livre n'a pas, d'ailleurs, pour objet de présenter soit une méthode, soit des techniques efficaces, soit de donner des règles de conduite à l'éducateur ; « nous allons nous situer en deça de ces réalisations (l'auteur fait allusion aux grandes méthodes telles que celles de Pestalozzi, Montessori, Decroly, Freinet...) dans une propédeutique qui ne cherche qu'à présenter les différents matériaux du chantier pédagogique. Libre ensuite à chacun de se contenter d'utiliser tel ou tel élément, ou de se rapprocher par la suite d'une configuration pédagogique plus spécifique qui lui semblera adaptée à ces aspects ou de tenter (pourquoi pas ?) de bâtir lui-même tant pratiquement que théoriquement un nou el assemblage pédagogique (auquel cas, il aura raiment « produit » de la pédagogie) » (p. 14).

La clef de voûte du livre est donc constituée par ce modèle appelé par l'auteur **le triangle pédagogique** — en référence d'ailleurs à ses anciens travaux —, modèle qui cherche à définir comment fonctionne la situation pédagogique. Et l'auteur précise lui-même dans les termes suivants : *La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le sa oir, le professeur et les élè es, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou* (p. 15). L'image est attrayante ; on peut pourtant se demander si les allusions au jeu d'échec et au bridge sont parfaitement pertinentes. Surtout quand, par la suite, l'auteur semble prendre au pied de la lettre les mots utilisés et qu'il parle explicitement d'exclusion, toute relative certes, mais d'exclusion quand même : *Toute pédagogie est articulée sur la relation pri ilégiée entre deux des trois éléments à l'exclusion du troisième a ec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts* (p. 15). Et l'on peut lire des affirmations qui peuvent faire réagir le lecteur :

Le processus « enseigner » est fondé sur la relation pri ilégiée entre le professeur et le sa oir et l'attribution aux élè es de la place du mort.

Le processus « former » est fondé sur la relation pri ilégiée entre le professeur et les élè es et l'attribution au sa oir de la place du mort.

Le processus « apprendre » est fondé sur la relation pri ilégiée entre les élè es et le sa oir et l'attribution au professeur de la place du mort.

Il faut ajouter que les commentaires qui suivent ces affirmations nuancent quelque peu ces positions un peu brutales et permettent à l'auteur de situer, d'une façon schématique, quelques-unes des grandes écoles pédagogiques grâce à des positions intermédiaires entre les sommets du triangle qui sert de modèle. Ce triangle lui-même est inscrit dans un cercle qui représente symboliquement l'institution ; les relations (au sens du modèle) entre les côtés du triangle (qui représentent les « processus ») et ce cercle circonscrit sont différentes selon les processus : *identité pour « enseigner », opposition pour « former », tolérance pour « apprendre »* (p. 19).

Une très longue analyse serait nécessaire pour ce chapitre qui se veut constituer la charpente de tout l'ouvrage. Les différents collaborateurs se sont ensuite efforcés de se situer dans les grandes lignes d'orientation données par le responsable de la publication. Dans certains cas on retrouve aisément le fil conducteur ; dans d'autres cas on le perd un peu même si le chapitre, en lui-même, ne manque pas d'intérêt.

Il nous est impossible, dans une analyse dont la longueur est nécessairement limitée, de rendre compte de chacun des 24 + 2 chapitres. Si, dans l'ensemble, chaque auteur s'est efforcé de se conformer au plan général proposé par le coordinateur et si les contenus répondent au thème de la partie du livre, les contributions ne sont pas toutes exactement de même niveau. Il n'empêche que certains passages sont excellents et constituent une contribution à la pensée pédagogique actuelle. Le plus pertinent nous a semblé de reprendre les présentations générales de chacune des trois parties essentielles de l'ouvrage faites par le coordinateur lui-même avant de donner notre impression générale sur l'ensemble du livre.

La première partie *Du côté du processus « enseigner »* privilégie l'axe professeur-savoir. Un premier chapitre est consacré, à titre d'exemple, à la didactique du français. Les autres chapitres examinent comment l'enseignant appréhende ce savoir. Plusieurs perspectives apparaissent : en l'inscrivant dans un contrat, didactique et disciplinaire (J. Colomb). En le transposant pour en faire un savoir scolaire (M. Tardy). En lui reconnaissant plus ou moins explicitement des statuts différents, formel, réel ou caché (P. Perrenoud). Ainsi, le rapport que l'enseignant entretient avec le savoir apparaît-il comme particulièrement complexe, non seulement dans sa nature, mais aussi dans ses niveaux et ses articulations. Et pourtant, il faut bien organiser ce savoir par rapport aux élèves. L'enseignant s'y efforce en planifiant ses modalités d'intervention, en adoptant certains styles plutôt que d'autres (M. Altet). Bref, l'articulation du rapport professeur-savoir, constitutif du processus « enseigner », revient à organiser les conditions d'apprentissage des élèves en tenant

compte de bien des éléments et en variant les combinaisons mises en œuvre (M. Bru).

La seconde partie s'intéresse au *processus* « former » et se tourne vers l'axe professeur-élèves. Comment les enseignants rencontrent-ils les élèves ? Historiquement parlant, on peut montrer que les modalités de leur mise en présence ont beaucoup évolué (C. Lelièvre). Et le fait de tenir compte ou non des différences entre les élèves induit des formes de travail plus ou moins diversifiées (L. Legrand). D'autant que le rapport professeur-élèves s'inscrit dans un processus de comparaison sociale et qu'il n'est pas indifférent de privilégier la coopération ou la compétition (J.M. Monteil). Le maître ne peut faire l'économie de la gestion du groupe-classe et de la compréhension des communications dans la classe (P. Poussière). Si le rapport professeur-élèves est bien l'ordre de la relation, encore convient-il d'en saisir les enjeux (J. Moll). Sans oublier que les relations peuvent toujours déboucher sur des écarts qui sont loin d'être anodins (P. Jubin). Mais parler de relation(s), c'est aussi aborder la question de l'autorité, tant ces deux notions sont liées, la sanction étant après tout une forme de relation (B. Douet). Il n'est pas jusqu'à la violence elle-même qui ne s'inscrive dans cet ordre ou qui ne signe son désordre (J. Pain).

La dernière partie du livre s'intéresse au *processus* « apprendre » et privilégie l'axe élève-savoir. L'appréhension du savoir par les élèves pose d'emblée les questions de la mémoire (A. Lieury) et de la motivation (J. Housseye), sans omettre les opérations d'évaluation (Y. Abernot). Mais ceci est loin d'être suffisant car, depuis quelques années, les recherches liées à l'apprentissage ont fait l'objet d'attentions toutes particulières... A l'articulation du développement cognitif et des interactions sociales, on trouve le conflit socio-cognitif (M.-J. Remigny). A l'articulation du savoir déjà là chez l'élève et du savoir scientifique, on trouve les conceptions des apprenants (A. Giordan). A l'articulation du fonctionnement mental des élèves et de la construction épistémique du savoir, on trouve la détermination et l'apprentissage des concepts (B.-M. Barth) ou encore les objectifs-obstacles et les situations problèmes (P. Mérieu). Manière de dire encore que les styles d'apprentissage et les modes de pensée sont les fondements de la nécessité de la différenciation pédagogique (J.-P. Astolfi). Dès lors l'enjeu de la prise en compte de tous ces paramètres n'est-il pas de développer la capacité d'apprentissage des élèves ? (J. Berbaum).

Cette description sommaire, presque totalement empruntée au responsable de la publication, montre bien l'étendue du champ concerné et la variété des points de vue ; quelques chapitres sont excellents, le livre donne une vue de certaines perspectives actuelles en pédagogie ; l'ère

de la dispute sur les méthodes est dépassée. L'analyse plus précise et plus profonde des processus tels qu'on peut les observer au sein d'une situation d'éducation prend une place de plus en plus importante dans les préoccupations pédagogiques. Le cadre formel imposé par le coordinateur : **savoir, enseignant, élève** permet évidemment de soulever un très grand nombre de problèmes relevant essentiellement de la pédagogie. En ce sens cette « **Encyclopédie pour aujourd'hui** » témoigne de la vitalité de la réflexion et de la recherche pédagogiques. Le lecteur reste pourtant un peu sur sa faim lorsqu'il a été attiré par le titre de l'ouvrage : « **Encyclopédie pour aujourd'hui** ». Il est évident que les limites imposées (au moins je le suppose) par l'éditeur ne permettraient pas de traiter de tous les courants actuels de la pédagogie et de l'éducation. Mais, malgré l'image du cercle circonscrit au triangle, peut-on réellement traiter des problèmes d'éducation sans les resituer au sein d'une plus large réflexion philosophique, d'un contexte historico-sociologique et pourquoi pas technique ? Quelques allusions apparaissent deci delà mais l'ensemble donne quelquefois l'impression de flotter hors du temps et de l'espace. L'éducation est un processus essentiellement social qui s'inscrit dans un temps donné au sein d'une société donnée et constamment orienté par un système de finalités en l'absence desquelles il est impossible de parler d'éducation. Il est étonnant, d'autre part, de voir intituler « encyclopédie » un ouvrage qui laisse de côté plusieurs courants importants de la réflexion, de la pratique et de la recherche pédagogiques aussi bien passés qu'actuels. A moins d'appeler « encyclopédique » ce qui se rapporte uniquement à son univers personnel.

On pourrait en dire de même des interrelations entre les trois pôles fondamentaux : **savoir, enseignant et élève**. Nous avons dit, ci-dessus, qu'il ne fallait pas (comme le fait l'auteur principal lui-même) prendre au pied de la lettre des formules brutales telles que « le professeur joue le rôle du mort » mais on cherche un peu en vain comment s'articulent entre elles les trois parties fondamentales du livre. Le lecteur est alors amené à faire un retour en arrière pour chercher la signification exacte des images utilisées ; comment peut-on accepter, en tenant compte de certains travaux présentés dans le livre lui-même, que les relations entre le savoir et les élèves puissent s'établir sans la présence de l'enseignant ? Ceci pourrait, éventuellement être le cas dans d'autres circonstances (cas de l'auto-didacte, de certaines formations d'adultes...) mais dans toutes ces situations la présence de l'enseignant, même s'il veut favoriser « l'auto-socio-construction du savoir » par l'élève (formule du GFEN) est indispensable. On pourrait faire des commentaires analogues sur les autres couples de relations et sur celles qui devraient exister entre pratique, théorie et recherche ; rares sont les auteurs qui ont

clairement montré en quoi leurs réflexions ou leurs recherches pouvaient avoir des retombées sur la pratique. On comprendrait alors mieux la définition données par J. Houssaye lui-même du « *pédagogue qui est un praticien-théoricien* ».

La structure formelle de l'ouvrage ne manque pas d'intérêt et renouvelle la présentation des traités de pédagogie. Mais le lecteur ne va pas manquer de se poser la question : « à qui s'adresse ce livre ? » Il est évident qu'il ne faut jamais chercher à classer coûte que coûte un livre dans une catégorie ou lui accoler une étiquette définitive. Mais comment vont réagir les praticiens ? Les théoriciens ? Les chercheurs ? Les administrateurs ? Chacune de ces catégories (qui ne sont pas non plus indépendantes les unes des autres) trouvera des éléments susceptibles de l'intéresser mais les relations entre les domaines d'activité et les différents niveaux n'étant pas, à notre avis, suffisamment élucidées, tout le monde risque de rester un peu sur sa faim. Pour résumer on pourrait dire, en empruntant à notre tour une image à un domaine très peu développé dans le livre, que l'on a une bonne série d'instantanés mais que le film n'est pas encore totalement élaboré.

Gaston Mialaret

KLINÉ (Stephen). — **Out of the Garden. Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing.** — Toronto : Garamond Press ; London : Verso, 1993. — 406 p.

Qu'en est-il aujourd'hui, à l'heure des médias et des programmes internationaux, de la culture enfantine. On connaît la thèse de Neil Postman (1) : la télévision a tué toute culture spécifiquement enfantine. Reprenant les analyses de Philippe Ariès il montre tout ce qui faisait la spécificité d'une enfance protégée et éloignée de l'univers adulte s'est écroulé sous l'invasion d'images accessibles sans maîtrise particulière. Les enfants voient les mêmes émissions que les adultes, et leur accès à la violence ou aux représentation sexuelles n'est plus contrôlé. Nous nous retrouverions dans une situation proche de celle antérieure à l'invention de l'imprimerie quand la culture orale dominait et où, selon Ariès, passée la petite enfance, les différences entre les enfants et les adultes étaient minimales. Ainsi nous assisterions à une disparition de l'enfance. Seule l'école, ce qui n'est pas rien, permettrait de résister (2) à ce phénomène, à condition qu'elle sache ne pas succomber aux séductions du divertissement généralisé. On me pardonnera cette présentation cavalière des ouvrages polémiques mais fort stimulants plus souvent

pillés que cités de Postman. Mais l'ouvrage de Kline peut être saisi comme une réponse à de telles thèses et cela permet de se rappeler que toute réflexion sur la culture enfantine peut nous renvoyer à l'éducation et à l'école même si les analyses que nous allons évoquées n'y font pas directement allusion.

En effet Stephen Kline, comme tous ceux qui s'intéressent à ces objets aussi peu valorisés par la recherche scientifique que sont les émissions télévisées pour enfants ou les jouets, a vu que si l'enfant peut partager nombre d'émissions avec les adultes, la télévision lui fournit des émissions spécifiques de plus en plus nombreuses depuis 10 ans, aussi bien aux États-Unis qu'en France. Parallèlement le marché du jouet s'est développé dans l'ensemble du monde occidental. Comment admettre que la disparition de l'enfance s'accompagne de l'augmentation d'objets culturels spécifiquement destinés à l'enfant. Il faut donc s'intéresser à la modification de la culture enfantine et peut-être de l'enfance, plutôt qu'à sa disparition. Ce n'est pas parce que la culture de nos enfants n'est plus identique à celle que nous avons quand nous étions enfants qu'il n'y a plus d'enfants.

Si les premières formes de cultures enfantines, à travers une littérature adaptée, furent le produit de pédagogues cherchant à proposer à l'enfant des contenus spécifiques, les formes nouvelles sont caractérisées par leur opposition à cette démarche. Elles sont aujourd'hui des produits marchands, issus du marketing et dont la finalité relève essentiellement du divertissement. Leur objectif est à travers des histoires de séduire, voire fasciner l'enfant, pour obtenir les plus fortes audiences dont la publicité a besoin pour ses produits. Ce changement apparaît nettement avec l'apparition des bandes dessinées (**comics**) dont le bas prix a permis pour la première fois aux enfants d'être à l'initiative du choix. Les structures narratives y sont simplifiées, l'accès de l'image en fait un support de distraction qui s'autonomise de la culture scolaire et du contrôle adulte. La télévision dont l'accès est, pour l'enfant gratuit sans limitation de temps, n'a fait que renforcer ce système où les parents et les éducateurs s'effacent de la détermination du choix de sa culture par l'enfant.

Mais le sujet propre de l'auteur concerne des changements plus récents, liés à la déréglementation de la télévision dans le cadre du libéralisme de l'ère reaganienne aux États-Unis. Des chaînes ont pu faire financer leurs programmes par des fabricants de produits destinés aux enfants, aux premiers rangs desquels on compte les industriels américains du jouet. On pourrait penser qu'il n'y a là rien de nouveau. La publicité pour le jouet existait depuis nombre d'années et les vendeurs de cornflakes envahissaient depuis longtemps l'écran aux heures d'écoute

enfantine. Le fait nouveau est l'abandon des prescriptions limitatives en terme de durée des messages publicitaires dans les émissions destinées aux enfants et surtout quant aux formes. Tout devint possible, ce qui permit aux fabricants de développer des stratégies commerciales plus fines et efficaces : ils purent produire des dessins animés qui mettaient en scène des lignes de jouets, sans que les autorités sanctionnent une démarche qui augmentait considérablement l'exposition de l'enfant à la publicité sous une forme qui n'était pas nettement définie comme telle : il n'y eut plus alors de différences entre les programmes et les messages publicitaires ; le dessin animé était utilisé des deux côtés, et le jouet était une vedette dans les deux cas. On sait qu'en France une chaîne publique (puisqu'il n'existait pas d'autres types de chaîne à cette époque) diffusa les mêmes dessins animés sur son antenne. C'était le moyen de disposer de nombreuses heures de programmes pour enfant sans qu'il en coûte un centime.

Beaucoup ont pensé, au-delà des critiques qu'ils pouvaient formuler, que ce mouvement n'affectait pas le fondement même de la culture enfantine. Ce n'est pas la thèse de Kline. Pour lui, indépendamment des jugements de valeur que l'on peut porter et qu'il met de côté en bon scientifique qu'il est, il s'agit d'une transformation du jouet et de la culture enfantine. Le jouet est différent en ce qu'il valorise la narration. Ce n'est plus un objet ayant une fonction ludique qui est vendu, mais un ensemble de personnages liés à un univers, des caractéristiques et une histoire, le tout mis en scène dans les dessins animés. La popularité de Barbie avait permis aux fabricants de se rendre compte de la force culturelle de la poupée, à savoir celle de représenter un monde imaginaire derrière le monde ordinaire des rôles quotidiens. Les dessins animés permettent de présenter des univers symboliques complexes qui accompagnent aujourd'hui les jouets. Ils sont ainsi porteurs de significations culturelles précises. Le jeu est en conséquence différent au sens où il consiste en grande partie en des mises en scènes qui s'inspirent des situations décrites dans les émissions télévisées reprises dans les publicités. En revanche, il semble impossible de déterminer l'effet du point de vue de l'enfant et l'auteur se garde bien de proposer les habituelles critiques non fondées d'une baisse de la créativité de l'enfant.

Cependant le constat est bien celui d'un développement d'objets et de représentations culturelles à l'impact important produits en fonction des stratégies de marketing des firmes. Elles ont pu ainsi développer leur ventes non seulement en Amérique du Nord mais également en Europe pour détenir une part essentielle du marché. Cette culture proposée à travers le dessin animé et le jouet est produite pour séduire l'enfant et donc est lié à

des stratégies de divertissement qui seules produisent l'audience télévisée recherchée. Elles vont valoriser des situations claires et simples (oppositions des bons et des méchants) qui certes ne sont pas nouvelles mais qui dominent largement la production. On pourrait évoquer la médiocre qualité de ces émissions pour des raisons de coût. Quoiqu'il en soit sans que nous en ayant pris conscience la culture enfantine a changé et elle est entre les mains de sociétés qui n'ont d'autres buts que commerciaux. Ce dernier point n'a rien d'illégitime en lui-même. Le problème est de savoir s'il est légitime (et ceci renvoie à la situation nord-américaine) que l'État abandonne la culture enfantine à des marchands, aussi estimables ceux-ci soient-ils ? Elle est aujourd'hui un produit industriel, qui n'a peut être pas les effets néfastes que certains veulent lui prêter sans apporter des preuves fiables, mais qui ne peut que viser la séduction et le divertissement du côté de l'enfant, la recherche du profit du côté des producteurs.

Le temps d'écrire un tel livre et la situation a changé en partie. Les jeux d'action étudiés ont été en partie remplacés par les jeux vidéo. Ceci dit la culture liée aux jeux vidéo obéit sans doute à la même logique que celle décrite précédemment et la relation entre les films ou dessins animés et produits ludiques s'est encore renforcée.

Bien sûr la France n'est pas les États-Unis et si nous avons connu les mêmes phénomènes leur impact a été jusqu'à maintenant moins fort. Avec le développement de la télévision privée et la dérégulation qui s'annonce (satellite et câble) tout est en place pour que des phénomènes comparables apparaissent. A savoir le développement massif d'une culture enfantine à but lucratif, au sens où elle se développe pour produire de l'argent directement ou indirectement à travers les produits dérivés (tels les jouets et autres T-shirt). Elle vise non pas l'abrutissement de l'enfant puisqu'elle ne se définit pas par un objectif idéologique mais l'audience à travers la séduction et le divertissement. Les produits ainsi créés peuvent être de qualité. Mais ils sont fait pour atteindre des objectifs commerciaux. Les enfants n'ont pas disparu mais disposent aujourd'hui d'un univers de consommation et de divertissement spécifique, marqué par la mode, la distinction avec la culture des autres générations d'autant plus forte qu'elle permet de mettre en évidence l'appartenance symbolique à un groupe de pairs.

Connaître la culture enfantine est essentiel à un éducateur qui aujourd'hui fonctionne dans une autre logique puisqu'il n'est plus à l'initiative de cette culture. La culture qu'il propose à d'autres finalités. Croire qu'il puisse l'utiliser à son profit est sans doute naïf. La combattre serait perdre son temps. Mais il faut bien savoir que les enfants en sont imprégnés. Il y a toujours des enfants mais

ils ont beaucoup changés. Il nous faut comprendre en quoi ils ont changé et c'est à cela que contribue l'ouvrage passionnant de Stephen Kline.

Gilles Brougère
Université Paris-Nord

NOTES

- (1) Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, N.Y. 1982, tr. fr. : *Il n'y a plus d'enfance*, Paris, INSEP Éditions, 1983.
- (2) Neil Postman, *Enseigner c'est résister*, tr. fr., Paris, Le Centurion, 1981, dont les thèses ont été largement reprises dans Cornu L., Pompugnac J.C., Roman J., *Le barbare et l'écolier*, Paris, Calmann-Lévy, 1990.

LEMEIGNAN (G.), WEIL-BARAIS (A.). — **Construire des concepts en Physique.** — Paris : Hachette Éducation, 1993. — 222 p.

Ce livre résulte d'une collaboration entre une psychologue, spécialiste du développement cognitif et des apprentissages, et un physicien spécialiste en didactique de la physique et ayant une grande expérience de la formation des maîtres. Ils ont conduit ensemble pendant plusieurs années des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la mécanique au lycée avec de petits groupes d'élèves et présentent dans cet ouvrage, à l'intention des professeurs et des formateurs, un ensemble de démarches et d'activités, élaborées et analysées lors de leurs recherches. Ils explicitent les cadres théoriques dans lesquels ces modes d'intervention s'inscrivent et les choix pédagogiques qui assurent leur cohérence.

Le contenu scientifique concerne trois concepts fondamentaux de la mécanique qui apparaissent dans les programmes du lycée : la quantité de mouvement, la force et l'énergie. Cependant le lecteur ne doit pas s'attendre à trouver dans ce livre des séquences d'enseignement prêtes à être mises en œuvre dans les classes. Le découpage qui a été choisi engage dans une réflexion sur le statut des concepts, des lois, des principes en physique, sur les activités cognitives qui permettent aux élèves de construire des connaissances et sur les tâches qui permettent de les guider dans leur construction. L'objectif est de fournir aux enseignants des outils leur permettant de percevoir les finalités et les enjeux des modes d'intervention qui sont proposés et de pouvoir construire, en fonction de conditions particulières d'enseignement, des séquences cohérentes avec leurs choix et avec la science elle-même.

Deux idées principales sont à la base de toutes les propositions. Les auteurs les développent, les mettent en scène, les reprennent sous différents aspects au cours des chapitres. La première est que les interventions des professeurs doivent donner aux élèves l'idée que la physique est constituée d'un ensemble de connaissances et d'un ensemble de pratiques élaborées par les hommes pour répondre à des questions qu'ils se sont posées. Cela relève en quelque sorte de la responsabilité sociale des enseignants. La deuxième est que le savoir est à construire par les élèves et que cette construction est un parcours qui requiert des détours et des étapes qu'il faut prévoir, faute de quoi l'aventure dans laquelle sont engagés les élèves risque de devenir hasardeuse. Cela relève de la responsabilité didactique des enseignants. Ces deux idées ne sont bien sûr pas indépendantes et orientent vers un ensemble de choix pédagogiques qui sont présentés dans le premier chapitre du livre, exemplifiés par la suite et situés par rapport à d'autres options. Ainsi, le refus d'esquiver la complexité ressort des deux idées présentées ci-dessus : la mécanique est une science complexe qui a développé tout un réseau conceptuel pour donner du sens à un ensemble de phénomènes. Les stratégies de détournement des difficultés, par simplification et épuration des situations expérimentales, ne font souvent que décourager les élèves en les privant des moyens de construire des connaissances fonctionnelles par rapport au monde qui les entoure. Les auteurs préconisent au contraire une légitimation de l'élaboration des connaissances par les questions auxquelles elles répondent. Ces deux idées conduisent également à un autre choix affiché très nettement tout au long de cet ouvrage : mettre l'activité de l'élève au centre du dispositif de formation. Cette option nécessite en effet pour l'enseignant d'accepter les tâtonnements, les erreurs, les impasses propres à toute démarche heuristique, mais aussi de prévoir des transitions ou des ruptures par rapport à des conceptualisations préalables et d'assurer le développement de procédures de contrôle de la pensée.

Deux chapitres discutent le statut épistémologique des « concepts » et des « principes » pour alimenter la réflexion sur les choix de stratégies d'enseignement et sur les registres à travailler pour maîtriser la conceptualisation. Cependant ces deux chapitres ne sont pas présentés d'emblée, comme préalables à toute lecture. Les auteurs ont choisi de présenter d'abord deux séquences d'activités permettant de s'interroger sur une approche expérimentale de la formation des connaissances, en particulier sur la rupture par rapport à une lecture spontanée des événements et sur la démarche de modélisation des situations expérimentales. Remplacer tout un ensemble de verbes d'action par un verbe unique « agir sur » et tout un ensemble de noms d'objet par un substantif unique « objet » est un apprentissage qui, bien au-delà du manie-

ment de la langue, engage l'élève dans une nouvelle conceptualisation du monde qu'il croyait connaître. Le caractère fructueux de cette unification n'est en rien une évidence pour l'élève. De même le concept d'énergie ou le concept de force n'émergent pas d'eux-même quelque soient les situations expérimentales explorées. Les cadres de pensée des élèves sont souvent soumis à des contraintes qu'ils n'acceptent pas parce qu'ils n'en voient pas l'utilité. Pour éviter cet écueil, les auteurs proposent ici un mode d'intervention en terme de propositions hypothétiques à présenter aux élèves. Un chapitre est consacré à ce mode d'intervention : il analyse les situations et les questions qui permettent d'engager les élèves à utiliser ces propositions et à en explorer la fécondité ; il décrit leurs difficultés à abandonner leurs démarches habituelles ; il évoque la fragilité des élèves engagés dans cette mutation et le rapport de confiance qui doit être établi avec l'enseignant pour que cette étape puisse être envisagée par les élèves. Sur des aspects plus quantitatifs de l'approche expérimentale de la formation des connaissances le chapitre « construction de relations fonctionnelles » propose tout un ensemble d'activités à faire pratiquer aux élèves : planifier un recueil de données, étudier les covariations ou contravariations de grandeurs physiques, raisonner sur les cas extrêmes envisageables, prévoir des formes possibles pour la relation cherchée. Il présente aussi des écueils à éviter : si l'on s'intéresse à la construction par les élèves de relations entre grandeurs, il ne faut pas transformer cette recherche en jeu de devinettes ; une organisation des situations à prendre successivement en compte peut s'avérer indispensable. Un autre chapitre est consacré à la construction des représentations. A travers une démarche mettant en œuvre le concept d'énergie, différents aspects sont abordés : comment engager les élèves dans une production de représentations, comment des représentations peuvent-elles évoluer en fonction des questions posées, comment standardiser une représentation, comment s'appuyer sur des représentations pour faire exprimer l'énergie en fonction des grandeurs disponibles.

Ce livre fonctionne à la fois sur le registre de la remise en cause de pratiques coutumières, en en indiquant les effets sur les élèves, et sur le registre des propositions. Au cours des pages, les auteurs se proposent de familiariser les enseignants au rôle de médiateur dans la construction des connaissances par les élèves ; ils leur proposent de nouveaux enjeux et de nouveaux types d'activités correspondant à des détours indispensables pour mener à bien cette construction. La présentation de comportements d'élèves dans ces activités, des difficultés susceptibles d'être rencontrées assureront un certain confort aux enseignants qui vont s'engager dans ces pratiques en

constituant une « référence » leur permettant de situer ce qui se passera dans leur classe.

Écrit dans un langage très clair et en prenant la peine de définir les termes un peu ésotériques ce livre assure une possibilité de lecture en plusieurs temps par la relative indépendance de ses chapitres et tout un système d'encarts et de fiches destinés à fournir des descriptifs de situations expérimentales ou des productions d'élèves, à apporter des précisions épistémologiques ou historiques, à présenter des dialogues entre élèves. On regrettera simplement que la présentation matérielle de ces encarts et de ces fiches ne fasse pas apparaître clairement leurs différents statuts et que les reproductions des textes écrits par les élèves ne soient pas toujours très lisibles.

Ce livre, destiné aux professeurs et formateurs sera également utile aux étudiants, futurs enseignants de sciences physiques. En enrichissant leur connaissance des différents registres de ressources cognitives il les aidera à progresser dans un domaine de la physique, la mécanique, qui garde parfois pour eux bien des mystères.

Claudine Larcher
INRP

MONACO (Antonio). — **L'alternance école-production.** — Paris : PUF, 1993. — 277 p.

Les ouvrages ou numéros spéciaux de revue traitant de « l'Alternance » sortent nombreux en ce moment, et témoignent des espoirs et des interrogations dont cette notion est porteuse...

L'intérêt du livre d'Antonio Monaco, outre la richesse des références bibliographiques et statistiques, est de se centrer sur un point de vue encore peu développé, à savoir celui des entreprises. Quel est l'intérêt pour les entreprises de recevoir des jeunes dans le cadre de l'alternance (et il différencie les différentes formes institutionnelles que peut prendre l'alternance), dans quelle logique cela s'inscrit pour elles (et il dépasse là le simple constat habituel de la logique de production en montrant que selon les entreprises, et même parfois au sein d'une même entreprise selon les lecteurs, des logiques différentes peuvent être mises en œuvre), que font-elles des jeunes, que leurs apprennent-elles durant ces périodes ?

Par cette entrée A. Monaco met en évidence le décalage qui existe entre les discours qui sous tendent et légitiment le développement de l'alternance dans tous les dispositifs de formation des jeunes et ce que l'on peut analyser de la mise en œuvre effective de cette pratique

dans la société industrielle française. Il éclaire ses analyses d'un triple point de vue (historique, statistiques et recherches sur le terrain) et tente de dépasser le débat école-entreprise pour poser le problème des grandes transformations sociales, de la place des entreprises dans la société et des nouveaux processus de « mobilisation professionnelle » des jeunes.

Une approche pédagogique de l'alternance est insuffisante, voire trompeuse...

L'alternance, en effet est souvent perçue comme un moyen de remédier aux carences de l'école (qui ne serait plus capable de fournir la main-d'œuvre qualifiée dont les entreprises ont besoin), et se limite à être « un remède pédagogique ».

Vont alors se développer les études sur la complémentarité nécessaire des deux milieux pour assurer une meilleure formation des jeunes : nous sommes alors dans le cadre d'une conception que l'auteur qualifie de « normative », c'est-à-dire que les efforts vont porter sur la définition d'une alternance « idéale », où seraient étroitement articulés les différents lieux et moments de formation (alternance « copulative » pour reprendre le terme de G. Bourgeon (1)). Ces approches entraînent deux types de déviation :

— faire porter essentiellement la critique sur l'école et de poser l'entreprise comme « lieu de référence auquel l'école doit se conformer », avec très souvent une vision unifiée de l'entreprise (or les entreprises sont multiples et diverses) ;

— ou, au contraire, de souligner l'antagonisme entre une logique éducative et une logique de production, et de vouloir à tout prix faire entrer les entreprises dans une logique éducative...

Mais, surtout, cette approche normative se situe déjà à l'intérieur d'un raisonnement qui admet que l'alternance va améliorer l'adéquation entre formation et emploi, permettre une meilleure insertion professionnelle à un plus grand nombre de jeunes, leur donner de meilleures connaissances techniques (les rendre capables de s'adapter aux évolutions technologiques), et pratiques (leur apprendre les savoir-faire du métier)...

Or il faut élargir la question et voir dans quelles politiques scolaires, dans quels politiques de l'emploi, de gestion de la main-d'œuvre, et dans quelles stratégies pour les entreprises françaises, cela se situe, et ce que cela peut réellement produire quant à la formation des jeunes dans une phase de « transition professionnelle » (2).

L'alternance s'inscrit dans un mouvement social (économique et scolaire)

L'alternance n'est certes pas une nouveauté (elle est déjà en germe dans la construction de l'apprentissage au XIX^e), mais les années 60 sont une période charnière.

Trois périodes se dégagent :

— de 1959 à 1972, si jusqu'à présent l'alternance était posée en terme de périodes de scolarité pour des apprentis, avec l'allongement de la scolarité obligatoire se pose la question de périodes en entreprises pour des élèves scolarisés, en particulier dans les filières liées à l'échec scolaire ; l'entreprise est en voie d'être reconnue comme un lieu complémentaire à l'école ;

— de 1972 à 1981, dans un contexte de crise et de montée du chômage, l'alternance s'inscrit dans les formations CAP-BEP de l'Éducation Nationale, et dans les dispositifs d'insertion qui se créent ;

— de 1981 à 1989, l'alternance s'organise, elle fait partie de l'ensemble des dispositifs de formations professionnelles des jeunes et l'entreprise est reconnue comme un acteur à part entière de ces formations.

Ces évolutions progressives des formes d'alternance, mettent en jeu des acteurs multiples, aux intérêts et aux objectifs divergents, et c'est par des négociations permanentes, souvent dans une grande tension, que des textes et des pratiques se sont mis en place. L'alternance n'est pas seulement un enjeu entre l'État et le « patronat », ces deux entités étant traversées à l'intérieur d'elles-mêmes par des intérêts et des points de vue différents, variant selon les moments, comme l'illustrent les travaux de nombreux chercheurs auxquels l'auteur se réfère...

« C'est principalement l'ensemble des transformations de la scolarisation et de l'emploi qui entraînent l'émergence de périodes d'alternance en entreprise comme substitut à des formes anciennes de mobilisation de la main-d'œuvre et comme support au développement des nouvelles ».

L'alternance a peu d'impacts sur l'emploi

Les entreprises qui acceptent des jeunes en stage dans le cadre de formations en alternance, on en fait des caractéristiques particulières : ce sont de petites entreprises, souvent en difficulté, dans des secteurs particuliers (bâtiment, commerce de détail, services marchands, commerce de gros, hôtellerie et restauration, réparation et commerce automobile), et à forte instabilité d'emploi ; il ressort que, pour ces entreprises, l'alternance n'est pas véritablement un moyen pour mieux former des jeunes mais plus un moyen de contrôler les flux de main-d'œuvre (ce qui est autre chose, de plus complexe, que la seule utilisation d'une main-d'œuvre à bon marché).

A travers une étude approfondie de statistiques l'auteur montre que la mise en place de l'alternance n'a eu qu'un faible impact sur la résorption du chômage (alternance et emploi ne sont pas directement en relation), et que, si on observe une certaine baisse du chômage (due au fait que les jeunes rentrent dans des dispositifs d'insertion), cela est souvent éphémère et touche les jeunes de manière encore sélective (ce sont les jeunes les plus en difficultés et issus des milieux les plus modestes qui se retrouvent encore exclus). L'alternance ne remet aucunement en cause les processus de division sociale qui traversent la société dans son ensemble.

Les jeunes ne sont pas vraiment formés dans les entreprises

Même si les jeunes (ce qui ressort de plusieurs enquêtes de recherches), sont globalement très satisfaits de leur période en entreprise, l'auteur, à travers de nombreux exemples montrent que les acquis ne sont pas (et ne peuvent pas être) ceux annoncés (élévation du niveau entre autres):

— ils sont le plus souvent cantonnés dans des tâches d'exécution, de préparation, d'aide, qui ne réclament pas de connaissances techniques, ils ne sont que rarement mis en situation de responsabilité, et ils acquièrent pas ou peu de connaissances techniques (une des premières finalités de l'alternance serait en fait de les «soumettre à des normes comportementales»); un écart important existe entre le travail effectué et le diplôme préparé;

— le centre de formation ne joue pas pleinement son rôle et, à la limite, ne le peut pas: trop souvent le but essentiel est de trouver un lieu de stage pour les jeunes et l'entreprise reste maître d'œuvre (si les formateurs posent des conditions trop précises, les entreprises refuseront leur stagiaire...);

— la formation en entreprise ne donne pas lieu à une construction commune entre les différentes institutions; peu d'échanges ont lieu (souvent entre les seuls responsables), l'ensemble de la formation n'est pas formalisée entre les différents lieux; la période en entreprise est souvent peu exploitée et évaluée par les formateurs...;

— dans l'entreprise elle-même, le personnel est peu impliqué, s'il y a un tuteur sa désignation repose sur des critères propres à l'entreprise (et pas forcément sur ses qualités d'encadrement de jeunes), et seules des qualités personnelles fortes feront que parfois il prendra sa tâche de formateur à cœur.

L'auteur reconnaît que quelques entreprises (qu'il analyse), très minoritaires, prennent en compte la formation des jeunes:

— des entreprises qui peuvent considérer la formation des jeunes comme un moyen de dynamiser leur personnel,

ou d'améliorer leur image dans leur environnement ou encore de renforcer les liens avec des établissements de formation;

— de grandes entreprises qui ont plus de latitude dans leur organisation et peuvent consacrer du temps et des personnes pour l'apprentissage des jeunes;

— des entreprises qui intègrent ces publics spécifiques dans une organisation générale de formation continue dans l'entreprise...

Un certain nombre d'actions «phare» (opérations «nouvelles qualification», réseau d'actions «Jeunes et Technologies», le programme «Emploi et valorisation des métiers du bâtiment»), ont également réussi à créer des partenariats, où la concertation existe entre l'organisme de formation et les entreprises (l'entreprise n'agit plus seule), et c'est dans un véritable plan de redéfinition des contenus de formations, et de définition des qualifications que cela s'insère.

Mais, pour l'auteur, les formations en alternance s'apparentent majoritairement à des formations sur le tas, et «il s'agit davantage d'un processus de conformation morale régissant les emplois peu ou pas qualifiés».

Le pédagogue et le formateur risquent de se trouver bien démunis face à cette démonstration rigoureuse; quelle est sa marge de manœuvre? Que peut-il faire pour la formation des jeunes?

Rappelons que l'auteur a choisi de centrer son propos sur la description et l'analyse du point de vue des entreprises et ne prétend pas définir ce que serait une bonne ou mauvaise alternance, ni donner des pistes sur les moyens de la mettre en œuvre.

S'inscrivant dans la lignée des analyses sociologiques mettant l'accent sur un certain déterminisme du fonctionnement économique et social, Antonio Monaco a le mérite de resituer l'alternance dans un système de contraintes et de contingences qui dépassent les simples bonnes volontés locales, et de montrer que c'est toute une politique (avec des enjeux parfois contradictoires, car rien n'est simple, voire simpliste dans l'économie!...) de qualification et de mise au travail des jeunes de bas niveau qui est en cause.

On peut cependant s'interroger sur les capacités (institutionnelles, voire politiques) des formateurs à «contrôler», voire infléchir les pratiques mises en œuvre dans les entreprises et à se positionner fortement dans une politique générale de qualification des jeunes et d'organisation des flux de main-d'œuvre; s'agit-il, en fait, d'une impossibilité structurelle ou seulement conjoncturelle? Des expériences réussies, celles citées par l'auteur et d'autres que tout chercheur dans le domaine a repéré, à un moment, localement, laisseraient à penser que des

transformations sont possibles, mais qu'elles ne peuvent venir que de l'implication des différents acteurs concernés (individus et institutions) et non des seuls pédagogues.

Annette Gonnin-Bolo
Chargée de recherche à l'INRP

NOTES

- (1) G. Bourgeon. **Sociopédagogie de l'alternance**, *Mésosynthese*, n° 3, 1979.
- (2) J. Rose. **Contribution à l'analyse des formes sociales d'accès aux emplois : l'organisation de la transition professionnelle**, Université de Paris X-Nanterre, Thèse d'État en Sciences économiques, 1982.

NIQUE (Christian) et LELIÈVRE (Claude). — **La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry**. — Paris : Plon, 1993. — (Coll. Sciences et savoirs).

Ce livre recense toutes les conséquences d'une transformation de l'école traduisant celle de la société française : l'école n'est plus un instrument du pouvoir républicain. Elle n'est plus un des « piliers » de la République, comme l'a été l'école de la fin du XIX^e siècle. Un ensemble de glissements majeurs se sont opérés : le partage par l'État de ses propres pouvoirs, l'évolution des relations entre l'État et l'école privée, l'importance grandissante de la télévision, la publicité, la mode, la musique ou la chanson dans la transmission des valeurs, la crise de l'instruction civique enfin.

Autant de changements clairement recensés, expliqués dans ce livre très démonstratif de Christian Nique et Claude Lelièvre. Des changements qui ne prennent toute leur profondeur et leur sens que si quelques illusions, tout aussi actuelles, entretenues sur l'école « de » Jules Ferry, celle de 1882, ne sont préalablement dénoncées.

Le sous-titre du livre, « la fin du mythe Ferry », doit être pris dans sa pleine acception : il s'agit, aux yeux des auteurs, de renverser la construction mythique dont Ferry a été l'objet, un renversement fait pour mieux rendre sensibles les changements d'aujourd'hui. Quelle est l'illusion sur Jules Ferry partagée encore par beaucoup ? Celle qui fait de l'école de 1882 une école égalitaire, laïque, fondée sur une totale certitude en la science, héritière directe des Lumières. Rien de bien solide dans cette croyance, disent avec pertinence Christian Nique et Claude Lelièvre qui réalisent à cet égard une synthèse précieuse.

Égalitaire l'école de Jules Ferry, alors que l'institution du primaire supérieur et celle des lycées acheminent deux

publics socialement séparés vers des destins professionnels et culturels eux-mêmes séparés ? Ou que l'école des filles est suffisamment spécifique pour définir l'idéal de la femme dans la maternité et la subordination à l'homme ? Laïque l'école de Jules Ferry alors que l'instruction civique y est militante et que la pédagogie y est tout entière orientée pour « faire aimer la République » ? Fondée sur la science l'école de Jules Ferry alors qu'elle privilégie l'éducation sur l'instruction, les savoirs mécaniques et pratiques sur les savoirs propédeutiques, le monde paysan sur le monde industriel ? Autant de précisions montrant que « Ferry n'est pas Ferry » (p. 167) : le mythe qui l'« intemporalise » cache tout simplement le fait que l'école de 1882 demeure l'école de son temps, une école dont on n'a pas toujours vu combien elle tentait de « maintenir avant tout la petite propriété paysanne gage de stabilité sociopolitique » (p. 132), ou, plus encore, combien elle favorisait « l'éducation (sociopolitique), sur la formation (professionnelle) et l'instruction (intellectuelle) » (p. 160). A ce compte les différences avec notre temps s'imposent plus clairement. Il s'agit même d'exigences nouvelles que la référence mécanique à Jules Ferry risque de minorer.

Les trois dissociations majeures de l'école de 1882 sont aujourd'hui explicitement récusées : celle qui séparait l'école de l'entreprise (même si les projets demeurent ici balbutiants), celle qui séparait le primaire du secondaire, celle qui séparait le cursus des filles de celui des garçons. A quoi s'ajoute la « mort lente de l'État-nation éducateur » et des principes « pédagogiques » totalement redistribués, alors que l'élaboration de l'Europe impose de penser une identité politique sans référence directe à une nation et que les exigences d'instruction ont subi une mutation telle qu'elles en deviennent prioritaires. L'État d'aujourd'hui se doit de faire exister une école où la citoyenneté peut se penser en dehors de la nationalité, l'instruction en dehors de l'éducation, et le service public en dehors d'une stérile uniformité. C'est sur cette prospective clairement argumentée que sont consacrés les derniers chapitres de ce livre.

Georges Vigarello
Université Paris V

SNYDERS (Georges). — **Heureux à l'université. Étude à partir de quelques bibliographies**. — Paris : Nathan-pédagogie, 1993. — 208 p. — (Coll. « Les repères pédagogiques », série « philo-psycho-péda »).

Voilà près de huit ans que Georges Snyders mène sa singulière croisade en vue de réconcilier l'école et la joie.

L'« école » est à entendre en un sens à la fois large et étroit. Large, car Snyders est parti de la maternelle, et le voici parvenu à l'université. Étroit, car il réserve ses attentions aux pratiques en usage dans ce qu'il est convenu d'appeler le « système éducatif », là où des gens « font l'école » ou « vont à l'école ». Sans doute Snyders a-t-il raison de restreindre ainsi le sens du mot « école » et de ne pas y comprendre les écoles d'escalade, les écoles de musique ou les écoles de voile... C'est bien là où la société impose, organise, contrôle et sanctionne, que la joie risque effectivement d'être absente du rendez-vous. Un rendez-vous que Snyders s'obstine pourtant à trouver pertinent et dont il se veut l'annonciateur utopiste envers et contre tout.

Si son hypothèse est bien, avec Roland Barthes auquel il emprunte l'exergue du livre, que la « connaissance elle-même » est quelque chose de « délicieux », Snyders ne peut pas ne pas aller interroger les étudiants et apostropher les universitaires. Il ne le fait pas en sociologue. Sans doute certains lui en feront-ils le reproche. Snyders prévient l'objection (p. 9). Il accorde que son propos ne peut être tenu pour une photographie de la population étudiante la plus contemporaine. Il choisit de donner la parole à ceux et celles qui, naguère (voire jadis...), ont écrit sur leur expérience d'étudiant (e)s. Il constate cependant que ces gens-là sont rares et que la véracité rétrospective de leur propos est sujette à caution. Il lui faudra donc se contenter de quelques témoignages littéraires d'adultes qui tournent vers le temps de leurs études un regard de connivence. Maigre échantillon, élitiste et culturellement situé : du côté de ces « héritiers » dont Bourdieu et Passeron traçaient le portrait il y a trente ans, pratiquant cette bizarre « science » sociale qui consistait à dresser un implacable réquisitoire.

Cette attitude de critique sociale radicale, Snyders semble n'en plus vouloir. Elle pourrait pourtant convenir à ses convictions marxistes quand il les annonce inentamées. Non, Snyders, proche en cela du plus pur humanisme de la tradition philosophique française, de Jouffroy à Ravaisson, d'Alain à Jankélévitch, se donne deux hypothèses de travail. D'abord, ces quelques biographies, même embellies, même pleines de la suffisance des gens « arrivés », sont exemplaires de quelque « réussite » qui ne se résume pas au succès mondain et dont il faut bien tenir un peu compte pour trouver le remède à l'échec généralisé. Ensuite, l'Université « massifiée » n'a pas changé fondamentalement le rapport des humains avec la connaissance : affaire de rencontre personnelle, « l'essentiel des joies essentielles est resté suffisamment semblable » (p. 11).

Snyders sont bien que de tels propos vont le faire accuser du pire des conservatismes. Il en dit sa crainte. Mais,

loin de se laisser intimider par l'accusation, il la prend à son compte et, ainsi qu'il le fait depuis trente ans, la transforme en une provocation tranquille et rusée. Il va, dès lors, soutenant des thèses qui, chez n'importe quel autre, sonneraient comme une célébration passéiste des « grands », mais qui, chez lui, ressemblent au courage des vérités dérangeantes : « Oserai-je avouer, déclare-t-il (p. 12), qu'il en va un peu comme dans la tragédie classique où les rois et princesses mis en scène représentent, signifient tout le monde, mais avec une intensité et une pureté plus éclatantes ? »

Ayant mené ma carrière étudiante au cours des années cinquante, je me retrouve tout à fait dans les questions, dans les réponses, dans les portraits, dans les contradictions que Snyders énonce. C'était « avant » l'Université de masse. Et à la session où j'obtins ma licence de philosophie à Poitiers, nous étions, à ce que j'en sus, six lauréats pour l'ensemble de la France... Les « médias », c'était **Le Monde** ou **L'Express**, ou **Témoignage chrétien**, c'est-à-dire que nous étions plus proches du XIX^e siècle journalistique que du XXI^e multimédiatique et interactif, comme on dit aujourd'hui. Les connaissances, c'était l'Amphi où se célébrait la parole magistrale, c'était les « TP » sous le signe du petit nombre et de la proximité des chefs de travaux, c'était le silence studieux des bibliothèques. Ce n'était pas le temps des réseaux, des banques de données informatisées, de l'ingénierie de la communication. Ce n'était pas le temps non plus du traitement « industriel » de la « production » étudiante, quand un enseignant doit assumer en fin d'année, dépourvu quasiment de moyens logistiques, l'évaluation de plus de quatre cent mémoires de maîtrise...

Pour que Snyders ait raison, pour que l'affirmation d'une permanence des attitudes mentales l'emporte sur les changements sociologiques d'échelle, de structure et d'organisation, il nous faut donner la priorité à un regard éthique et esthétique sur l'analyse sociologique ou politique. La perspective dans laquelle Snyders s'inscrit me semble, — dussé-je l'horrorifier par cette qualification stigmatisante —, impossible à comprendre hors une lecture « spiritualiste » des choses humaines : l'esprit est un, doté d'une universalité qui transcende les aléas de l'histoire. Il est, en même temps, démultiplié en des existences personnelles elles-mêmes uniques et assignées à la joie comme à leur ultime recours si elles veulent coïncider en vérité au mystère de leur condition.

Une fois ce postulat accepté, je peux me tourner vers les étudiants d'aujourd'hui, si évidemment dissemblables de l'étudiant que je fus, pour chercher dans leurs attitudes à l'égard des connaissances et de leur acquisition, les points communs qui sont comme autant de renvois à cette permanence de l'humain dans les personnes humaines. Et le

livre de Snyders, comme d'habitude bien construit, limpide-ment écrit, raisonnable et véhément, fondamentalement chaleureux à l'égard de son objet, fourmille de notations judicieuses, des questions (im)pertinentes, d'énoncés très libérants pour l'esprit. Il y a quelque chose d'« innocent » dans ce propos, si décalé par rapport aux études de sciences humaines comme au ton général des écrits philosophiques dominants. Snyders, c'est, depuis trente ans, le cas d'une musique à part qui vient déranger avec courtoisie le concert des idées reçues chez ceux qui se donnent pour progressistes. Ainsi, face à l'ombrageuse célébration contemporaine du **self**, réputé seul créatif, seule source de l'autonomie, seul gage de la spontanéité, Snyders plaide pour la rencontre (« chanceuse », comme aurait dit Gurdorf au temps de **Pourquoi des professeurs ?**, 1963) des modèles et la joie possible à leur imitation.

Mais si l'on peut parler d'« innocence », on ne peut la confondre avec de la naïveté. Il s'agit, comme l'aurait dit Jankélévitch, d'une innocence « citérieure ». Elle est d'après la chute, si je puis dire. La joie que Snyders célèbre chez les étudiants et chez ceux qui les instruisent, est quelque chose que l'on gagne durement sur toutes les occasions de « non-joie ». Et ce sont ces dernières qui forment le lot quotidien de tous ces gens-là bien sûr. Et toute joie ne se déploie jamais que sur le fond de la détresse du monde, où toute activité de connaissance ne peut pas ne pas situer ses fruitions propres et trouver, dès lors, quelque amertume à leur saveur.

Les mille et une considérations pédagogiques ou sociales dont Snyders émaille son propos à la lumière des auteurs qu'il convoque (Sartre, Guéhenno, Guth, Maritain, Beauvoir, Mauriac, etc.), sont, en définitive, au service d'une métaphysique, j'allais dire d'une « mystique », de la joie. Mais peut-il en être autrement dès lors que l'on passe sans ambage, comme il le fait, du pluriel (les « joies ») au singulier (la « joie ») et d'un singulier qui à la fois récapitule avec minutie et transcende avec désinvolture le pluriel ? Si la vie étudiante est, comme il se l'imagine, l'un des porches encore royaux de l'entrée dans la démarche de connaissance, Snyders en tire la conséquence qu'elle n'est pas sans rapport avec un parcours initiatique. Encore que ce parcours soit, à ses yeux laïques, un itinéraire sans arcane. Pour que la joie de connaître, c'est-à-dire le rapport quasi extasié d'une liberté avec la vérité, puisse constituer une **musica non reservata**, il faut bien que son parcours soit celui, banal, de tout le monde, là où abondent en leurs fragilités dérisoires les joies simples de la vie intellectuelle au milieu des êtres et des choses. La joie d'apprendre et de connaître est la récompense d'une participation. Snyders insiste sur ce point. Et c'est en cela que ce sentiment où chacun consacre, en dépit de tout, sa glorieuse solitude d'être, ne peut être que

partagé. Apprendre civilise. Et civilisation n'est pas socialisation seulement. La « tâche culturelle » (pp. 69 et ss.) est d'assumer les contradictions de l'humanité ici et maintenant sans perdre cœur, et en voyant se déliter une à une toutes les raisons d'entonner une cantate par trop hâtive. Les joies simples ne le sont jamais qu'à titre précaire. Et la joie, pour advenir, doit intégrer dans sa définition même le risque de voir toute gerbe se défaire. Snyders voit juste : la joie, aux âges du basculement dans la maturité humaine, est affrontement avec le nihilisme (p. 149). Elle est préséance de l'inaliénable dans la conscience de l'aliénation quand nul chemin ne semble plus tenir à qui que ce soit ses promesses.

Bien des psychologues, sociologues et autres « -logues » dont notre culture est prolifique, trouveront à ce livre de quoi exercer leur commiseration. Et c'est vrai que c'est un traité de sciences humaines comme aucun d'entre eux ne se laisserait aller à en faire. Les philosophes de métier seront-ils plus accueillants ? Voilà un ouvrage qui n'adopte pas davantage les manières de leur tribu. C'est un manuel de morale civique enté sur un essai de mystagogie humaniste. Et « constructif » en diable, comme au beau temps des certitudes.

Mais si la joie de connaître gagne encore à trouver des chantres intelligents que la vie quotidienne préoccupe en ses basses et hautes œuvres, saluons ce petit livre sans prétentions. Ou, mieux, reconnaissons-lui une prétention exorbitante, sous les apparences rusées de sa modestie. Snyders fait de la joie une composante essentielle de l'humanité chez les humains. Dès lors il se donne le droit d'en voir partout. Et même le devoir. Apprendre est souvent sans espoirs. Jamais sans espérance. La joie ne mérite que des hymnes. Ce livre en est un.

Daniel Hameline
Université de Genève

VIGARELLO (Georges). — **Le Sain et le malsain. Santé et mieux-être depuis le Moyen-Âge.** — Paris : Le Seuil, 1993. — 407 p.

L'ouvrage s'attache à étudier, selon un plan à la fois chronologique et thématique, les arts de la vie, l'entretien de soi, l'idée que l'on se fait de la bonne santé et des vigilances à instaurer pour éviter qu'elle ne se dégrade. G. Vigarello explore ainsi des histoires parallèles, celles de la médecine, de l'hygiène, du corps, des drogues et des aromates, de l'alimentation, et celle des organisations et des politiques sanitaires. Enquête menée sur la très longue durée, du XIII^e siècle au XX^e siècle, aboutissant inévita-

blement au sida, qui est aussi, au point de départ, une inquiétude. La terrible interrogation que cette maladie pose à notre temps se trouve ainsi mise en perspective, car une telle pandémie n'est pas une nouveauté. A chaque fois, la société doit redéfinir ses frontières entre le sain et le malsain, les pouvoirs publics sont amenés à repenser leur politique de santé, et chaque individu est contraint de porter un nouveau regard sur ses pratiques corporelles, sexuelles et autres. L'auteur peut ainsi dégager les temps forts qui ponctuent cette histoire. Chaque période se trouve définie par un concept qui en exprime la tonalité majeure, sans que l'on perde de vue l'évolution dynamique des processus : exercice difficile, et parfaitement réussi, avec une maîtrise étonnante d'une bibliographie foisonnante et des sources les plus variées : traités de médecine, de pharmacologie, d'hygiène, sources administratives, journaux privés et correspondance, périodiques, annuaires du commerce, mais aussi des sources littéraires diverses (1). Car cette histoire n'est pas seulement celle des pratiques et des politiques, mais aussi, et on pourrait même dire « surtout », celle des discours. Une subtile analyse des textes permet alors de retracer les mouvantes fluctuations de l'imaginaire du corps replacé dans l'imaginaire collectif. Cinq périodes découpent cette histoire et fournissent l'armature de l'ouvrage : obéir au cosmos (XIII^e-XVI^e siècles) ; évacuer les humeurs (XVII^e siècle) ; résister et durcir (XVIII^e siècle) ; la force de soi, la force des autres (XIX^e siècle) ; mieux-être ? (XX^e siècle).

Nous ne pouvons résumer dans le détail un ouvrage si dense et si riche. Il importe plutôt de faire comprendre en quoi les spécialistes de l'éducation comme les praticiens de la pédagogie trouveront dans ce livre matière à de fructueuses réflexions pour leur propre domaine.

Tout d'abord, un certain nombre de pages traitent directement de l'enfance, de l'éducation, de la pédagogie, sous des angles inusités. Ainsi, on saisira mieux la pédagogie rousseauiste de l'endurcissement physique du nourrisson et de l'enfant, quand on prendra conscience qu'il s'agit là d'un discours lié à une nouvelle vision du corps : fait de fibres, de tissus, susceptibles de force ou de faiblesse. C'est à partir de 1750 une représentation qui fait perdre de leur pertinence aux vieilles catégories de la médecine antique basées sur les humeurs. L'image de la santé et de la maladie change alors. La nécessité d'entretenir les fibres dans toute leur force va justifier toutes les pratiques d'affermissement et d'endurcissement de la deuxième moitié du XVIII^e siècle.

L'idée de progrès, le désir de perfectionner l'espèce humaine, concourent à vouloir l'endurcir et la fortifier. Tout cela aboutit à l'énoncé de nouvelles pratiques éducatives visant à doter l'enfant d'un corps sain parce que résistant. « L'art de l'éducation est en quelque sorte l'art

de substituer un corps à un autre » énonce J. Verdier en 1772 (2) Il faut « agir de l'intérieur (3), solliciter une défense interne par des exercices, des mobilisations actives, et durcir le corps par l'eau froide, l'exposition aux climats et des aliments naturels. C'est là un renversement des anciens repères : « aux tuteurs extérieurs (maillots ou corsets), aux épurements passifs, se sont substitués les mobilisations actives, les contractions, le travail ». « La santé devient un thème d'exercice » (p. 171).

Après la Révolution, l'État se fait hygiéniste, et aussi « pédagogue ». Depuis que le dynamomètre de Régnier permet de mesurer la force musculaire (1805), la comparaison de la puissance musculaire entre les peuples et les groupes sociaux peut se faire. Or, on a constaté un rapport entre les faiblesses physiques et la pauvreté, l'absence de culture et de savoirs. L'État se doit donc d'atténuer ces déficits sanitaires dont il constate la présence dans les départements « où l'instruction primaire est la moins répandue » (4). Dès la Restauration, Clia et Amoros élaborent tout un programme de renforcement physique dans les gymnases qu'il fondent, mesurant les progrès musculaires. Il ne s'agit plus de simplement durcir les fibres comme au XVIII^e siècle, mais d'élaborer des gestes efficaces et des combinaisons, qui amènent le développement des forces et autorisent leur mesure. L'État, convaincu par les gymnases, n'a cependant pas les moyens de les répandre et de les administrer, et la gymnastique ne sera introduite dans l'école que bien plus tard (cf. pp. 240-241) (5). La santé et l'idée que l'on s'en fait sont bien en l'arrière-plan sur lequel l'éducation physique va se construire. Il en est de même pour la morale et l'hygiène à l'école, que G. Vigarello replace dans ce contexte (pp. 229-232, 242), en montrant que le nouveau modèle énergétique du corps, emprunté à la thermo-dynamique, justifie l'argumentaire des leçons d'hygiène à l'école.

D'autres thèmes se découvrent au fil des pages, mais il convient maintenant de situer l'apport de cet ouvrage de façon plus globale. Sur chaque point, en effet, on pourrait apporter des compléments et des références bibliographiques, mais cela ne permettrait pas d'évaluer l'originalité de la démarche de l'auteur.

G. Vigarello poursuit avec opiniâtreté une enquête sur « l'histoire culturelle du corps » dans nos sociétés occidentales. Après sa thèse parue en 1978 (6), son histoire de l'hygiène du corps en 1985 (7), son **Histoire culturelle du sport** en 1988 (8), **Le Sain et le malsain** forme, en 1993, le quatrième volet de cette longue enquête, ponctuée de très nombreux articles qui l'enrichissent constamment. Le résultat est frappant : l'auteur nous apprend comment, depuis le Moyen-Âge, la société occidentale vit et pense le

corps, sous l'angle des techniques corporelles comme sous celui de la propreté, de la santé, des mœurs, etc. Concepts et modélisation vont de paire avec l'étude des périodes, et chaque domaine trouve sa place et son sens par l'intégration dans tous les contextes : culturels et pédagogiques, économiques, politiques, etc. On serait tenté aujourd'hui de reprendre par période le contenu de ces travaux si divers en apparence, pour mieux comprendre, par exemple, l'importance du XVI^e siècle dans l'émergence d'une certaine modernité à l'égard du corps. L'âge classique, le Siècle des Lumières et la Révolution industrielle marquent aussi, nécessairement, les étapes de cette évolution, qui n'échappe pas à l'histoire générale, mais dont G. Vigarello nous fait saisir la complexité par des liens tissés entre les représentations et les pratiques. Par là, ce travail n'est pas isolé : il s'intègre dans un courant historiographique bien représenté en France, celui de l'histoire culturelle.

Ce qui caractérise ce courant, c'est qu'il part d'un « objet » : le vêtement pour Daniel Roche, le livre pour Roger Chartier, par exemple (9). La production et la diffusion des objets, les pratiques qu'ils suscitent, les discours et les représentations dont ils sont l'objet donnent lieu à cette histoire plurielle, aux multiples facettes, que mène G. Vigarello pour le corps. Dans ce cas, la démographie (« production et diffusion » des corps !) n'est pas oubliée (*Le Sain...*, pp.172-175), ni l'éducation qui cherche à modeler l'enfant selon les représentations du moment. Le corps de l'enfant, les savoirs que l'enfant doit apprendre sur le corps, l'hygiène, etc., sont donc souvent au cœur des travaux de G. Vigarello qui apporte un regard neuf sur ces domaines, différemment pris en compte par l'histoire de l'éducation ou l'histoire du sport.

Cet ouvrage est donc plus qu'un livre de synthèse utile, car, s'appuyant sur des sources souvent peu connues et sur

les travaux anciens et récents, il crée son propre champ de savoir, fournissant matière à une réflexion en profondeur non seulement pour les chercheurs, mais aussi pour de nombreux acteurs sociaux engagés dans le combat actuel pour la santé.

Michel Manson
INRP.

Musée national de l'éducation, Rouen

NOTE

- (1) L'historien pointilleux ferait observer qu'il ne s'agit que de sources imprimées, et que la recherche en archives de sources nouvelles qui surgiraient de ce questionnement historique pourrait certainement enrichir, si ce n'est modifier les perspectives du dossier sur tel ou tel point particulier.
- (2) dans un **Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'État**. Paris, 1772, p. 3 (cité p. 171).
- (3) C.G. Hufeland, **Avis aux mères sur tous les points les plus importants de l'éducation physique des enfants**, 1793, Paris, trad. fr. 1801, p. 18-19 (cité p. 172).
- (4) A. D'Angeville, **Essai sur la statistique de la population française considérée sous quelques-uns de ses aspects physiques ou moraux**, Paris, 1836, p. 49 (cité p. 209).
- (5) Et voir Pierre Arnaud, **Le militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)**, Lyon, PUL, 1991, 273 p.
- (6) **Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique**, Paris, Delarge, 1978, 399 p.
- (7) **Le Propre et le Sale. L'hygiène du corps depuis le Moyen-Âge**, Paris, Seuil, 1985, 289 p.
- (8) **Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier... et d'aujourd'hui**, Paris, 1988, Laffont & Revue EPS, 207 p.
- (9) Ou les objets culturels de l'enfance (le jouet et le livre), en ce qui nous concerne.

ARTICLES : Gender differences within school

Claudine Baudoux and Albert Noircent – Mixed culture of the classroom and girls Strategies

p. 5

The authors present a review of literature relating to coeducation and describing the relationships that are problematic between the teachers and the pupils, and between the pupils, male and female. They also present some of the results of their own research at the collegial level in Quebec. The results showed that girls used several strategies such as survival, compensation and rebellion.

Gilles Moreau – Coeducation in vocational teaching

p. 17

In France, we had to wait for the 60's to develop coeducation in vocational education. Undifferentiated access to numerous vocational orientations was made difficult by differences in programmes and by reluctance to teach some of the crafts to women. Between 1960 and 1990, the trend towards coeducation in the preparation of vocational certificates was not spectacular. Still now, vocational teaching is characterized by a strong segregation between men's jobs and men's place on the one hand, and women's jobs and women's place on the other hand.

Cendrine Marro – Academic success in Mathematics and Physics and access to scientific sixth form : students and teachers views

This article evaluates the relations which exist, for « French second grade » students, between various evaluations of Mathematics and Physics (self evaluation by students and evaluation by their teachers) and prospects for progression to scientific sixth form. Findings include the emergence of significant differences between boys and girls, in terms of their wishes to enter « 1st S », among students considering themselves to be only average, and to the advantage of boys. A similar trend was seen regarding teachers, who were more likely to suggest progression to « 1st S » for boys whom they considered to be only average than they were for girls who had achieved the same degree of success.

The longitudinal approach adopted also enhances the significant impact of the spontaneous wishes expressed by students concerning their subsequent acceptance for « 1st S ».

Sylvie Coupey – Sport and physical education practices in grade one « CP » and performance differences between girls and boys

p. 37

This article examines some non biological factors which can determine the difference in athletic performances between girls and boys.

A study was conducted, in a school setting, of teachers and pupils in « cours préparatoire » (seven years old). The studies look at the variations in student's performances on physical tests in relation to the type of physical Education provided at school.

The results show that the best pupils at the beginning of the year progress more than the weakest (the difference increases).

The time spent on P.E., but above all the regularity of P.E. have positive effects on pupils's results. Some conditions are unfavorable to girls (differences between girls and boys increase) : the fact of being in class with a majority of boys, or in a class in which the teacher adjusts her or his expectation according to the sex of the students.

Bernard David – Coeducational rugby at school p. 51

This study shows the differential aspects of initial representations among male and female students and P.E. teachers. It may be described as a « psychodidactic » perspective. The author adapted standard psychological instruments in order to save the cultural specificity of rugby. He characterized clusters of opinions, according to age and sex. This picture of representations assist the decision teaching behavior of P.E. teachers, in regard to teaching contents and modalities of access to coeducational rugby.

*
**

Viviane Glikman – Misadventures of educational television for adults : History of a «nonpolicy» 1964-1985 p. 63

The setting up of Channel Five on TV in december 1994 was preceded by several projects. Many of them repeat the errors made within the context of educational audiovisual policy during the previous decades. The analysis of reasons for french educational television failure is a prerequisite to the recurrence of such actions.

*
**

SYNTHETIC NOTE

Marie Duru-Bellat – Girls and boys at school, sociological and psychological approaches p. 75

2nd part - The construction of academic gender differences p. 75

*
**

Index of articles, Synthetic and critical notes published in 1994 p. 139

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie
en 1994 par ordre alphabétique d'auteurs

Articles

<i>C. Agulhon</i> – L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>F. Audigier</i> – Introduction au dossier sur les didactiques de l'histoire et de la géographie	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>F. Audigier, C. Crémieux, N. Tutiaux-Guillon</i> – La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>M.-C. Baquès</i> – Les effets d'un enseignement culturel en histoire	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>C. Basuyau, S. Guyon</i> – Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>A. Cain</i> – L'inconfort d'un "exil volontaire". Enseignement de langue maternelle, apprentissage d'une langue étrangère et gestion d'un choc culturel	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>C. Carpentier</i> – Un obstacle à l'émergence d'une pédagogie centrée sur l'élève : le formalisme. Approche historique	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>C. Crémieux, P. Jakob, M.-J. Mousseau</i> – Regard didactique sur les productions scolaires en histoire-géographie	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>B. Ernst</i> – Les compétences des élèves de 6 ^e au début des années 90. Évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul.	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>S. Fauché</i> – La psychomotricité	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>E. Fijalkow et J. Fijalkow</i> – Pratiques d'enseignement de l'écrit au cycle 2	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>R. Galisson</i> – Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>M. Gather Thurler</i> – Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>A.-M. Gérin-Grataloup, M. Solonel, N. Tutiaux-Guillon</i> – Situations-Problèmes scolaires en histoire-géographie	N° 106 oct.-nov.-déc. 1994
<i>J.-F. Gibert</i> – Rythmes de vie et pédagogie : "la fin de matinée, un moment difficile" ?	N° 109 janv.-fév.-mars 1994
<i>D. Groux</i> – Évaluation de l'impact pédagogique du curriculum de français des écoles de langue égyptiennes	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>J. Lebeaume</i> – Le travail manuel masculin au cours moyen. Cent ans de recherche de cohérence	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>J.- C. Manderscheid</i> – Éducation à la santé	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>D. Meuret</i> – L'efficacité de la politique des zones prioritaires dans les collèges	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>S. Mollo-Bouvier</i> – Les vacances des enfants. Prolégomènes à une analyse sociologique	N° 106 janv.-fév.-mars 1994

<i>J.-P. Payet</i> – L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue . . .	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>M. Piriou et P. Charbonnel</i> – Télé-vision. Signification sociologique de la télévision, activité de loisirs	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>L. Porcher</i> – L'enseignement de la civilisation	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>C. Puren</i> – Psycho-pédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>A. Robert et J.-J. Mornettas</i> – Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>N. Sadoun-Lautier</i> – La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>N. Serra et M. Thauvel-Richard</i> – Acquisition des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>H. Terral</i> – La psychopédagogie : une discipline vagabonde	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>C. Thélot</i> – L'évaluation du système éducatif français	N° 107 avril-mai-juin 1994

Notes de synthèse

<i>M. Altet</i> – Comment interagissent enseignant et élèves en classe	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>P. Bressoux</i> – Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres . .	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>M. Duru-Bellat</i> – Filles et Garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitude ou de différences d'attitudes ?	N° 109 oct.-nov.-déc 1994
<i>M. Fayol, J.-M. Monteil</i> – Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies	N° 106 janv.-fév.-mars 1994

Débat autour d'un livre

<i>B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rochex</i> – Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs (J. Fijalkow et A. Henriot-van-Zanten)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
--	-----------------------------

Notes critiques

<i>J. Allouche-Benayoun et M. Pariat</i> – La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel (J. Hédoux)	N° 109 oct.-nov.-déc.1994
<i>M. Altet</i> – La formation professionnelle des enseignants (G. de Landsheere)	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>B. Aumont, P.-M. Mesnier</i> – L'acte d'apprendre (A. Giordan)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>M. Authier, P. Lévy</i> – Les arbres de connaissances (R. Sue)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>F. Baluteau</i> – Le conseil de classe : " Peut mieux faire !" (J. Gautherin) . .	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>J.-M. Barbier</i> – Élaboration de projets d'action et planification (J.-P. Boutinet)	N° 108 juil.-août-sept.1994
<i>J.-M. Berthelot</i> – École, orientation, société (M. Duru-Bellat)	N° 109 oct.-nov.-déc.1994
<i>F. Cardi et J. Plantier</i> (textes réunis par) – Durkheim, sociologue de l'éducation (N. Mosconi)	N° 109 oct.-nov.-déc.1994
<i>A. Coulon</i> – Ethnométhodologie et éducation (J.-C. Filloux)	N° 107 avril-mai-juin1994
<i>F. Cros</i> – L'innovation à l'école : forces et illusions (L. Legrand)	N° 108 juil.-août-sept.1994
<i>F. Danvers</i> – 700 mots-clefs pour l'Éducation – 500 ouvrages recensés (J. Guichard)	N° 107 avril-mai-juin1994
<i>H. Desmet et J.-P. Pourtois</i> – Prédire, comprendre la trajectoire scolaire (P. Dickes)	N° 107 avril-mai-juin1994
<i>C. Durand-Prinborgne</i> – L'Éducation nationale : une culture, un service, un système (J.-L. Derouet)	N° 108 juil.-août-sept.1994

<i>M. Duru-Bellat et A. Mingat</i> – Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif (G. Langouët)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>M. Fayol et al</i> – Psychologie cognitive de la lecture (B. Lété)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>N. Feuerhahn</i> – Le comique et l'enfance (S. Mollo-Bouvier)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>J.-C. Fillioux et J. Maisonneuve</i> – Anthologie des sciences de l'homme (J. Ardoino)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>E. Fraisse</i> – Les étudiants et la lecture (C. Etévé)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>P. Freire</i> – L'éducation dans la ville (M. Reigota)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>J. George et J.-M. Zakhartchouk</i> (textes présentés par) – Les Cahiers pédagogiques. Une idée positive de l'école (M. Develay)	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>R. Girod</i> – Le savoir réel de l'homme moderne (C. Baudelot et R. Establet)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>D. Glasman et al</i> – L'École réinventée ? Le Partenariat dans les ZEP (A. Chambon)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>J. Hassenforder</i> (dir.) – Chercheurs en éducation (G. Pineau)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>J. Hassenforder</i> (dir.) – Vers une nouvelle culture pédagogique (J. Guglielmi)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>J. Houssaye</i> (dir.) – Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation (J.-C. Forquin)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>J. Houssaye</i> (dir.) – Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui (L. Raillon)	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>S. Johsua, et J.-J. Dupin</i> – Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques (A. Tiberghien)	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>B. Lahire</i> – Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire (E. Bautier)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>B. Lahire</i> – La raison des plus faibles (S. Ernst)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>G. Le Bouedec et A. de la Garanderie</i> – Les études doctorales en Sciences de l'éducation (G. Pineau)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>P. Magnin</i> – Des rythmes de vie aux rythmes scolaires (C. de Peretti)	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>P. Meirieu</i> – L'envers du tableau (J.-M. Zakhartchouk)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>D. Newman et al.</i> – The construction zone : working for cognitive change in school (J. Berbaum)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>C. de Peretti</i> – Controverses en éducation (L. Legrand)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>E. Plaisance et G. Vergnaud</i> – Les sciences de l'éducation (G. Vigarello)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>P. Rayou</i> – Seconde, modes d'emploi (J.-L. Derouet)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994
<i>A. Robert</i> – Système éducatif et réforme (C. Nique)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>D. et P. Stagnara</i> – L'Éducation affective et sexuelle en milieu scolaire (C. de Peretti)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>P. Tapernoux</i> – Comprendre la Garanderie (G. Avanzini)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>C. Thélot</i> – L'évaluation du système éducatif (M. Duru-Bellat)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>B. Troyna et R. Hatcher</i> – Racism in children's lives, a study of mainly-white primary schools (M. Proux)	N° 107 avril-mai-juin 1994
<i>D. Tyack</i> – Learning together. A history of coeducation in american public schools (C. Lelièvre)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>H. Van Daele</i> – L'éducation comparée (M. Debeauvais)	N° 109 oct.-nov.-déc. 1994
<i>A. Weil-Barais et al.</i> – L'homme cognitif (C. Saint-Marc)	N° 108 juil.-août-sept. 1994
<i>B. Zazzo</i> – Féminin-masculin à l'école et ailleurs (M. Duru-Bellat)	N° 106 janv.-fév.-mars 1994

Tabac, alcool, drogues illicites

Opinions et consommations des lycéens

PERETTI (C. de), LAZARUS (N.)
Préface d'A. LAZARUS

Dans le cadre de la politique de prévention engagée par le ministère de l'Éducation nationale, une enquête a été réalisée par l'unité "École et santé de l'INRP. Elle s'est déroulée dans trois grandes villes - Paris, Lille et Nice - et a permis d'interroger plus de deux mille lycéens scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat.

Cette enquête décrit, de manière aussi précise que possible, les consommations d'alcool, de tabac et de drogues illicites de lycéens, et, d'autre part, leurs opinions sur ces différents produits psychotropes.

Des indications sur les facteurs d'ordre psychosociologique - image de soi, relations familiales, scolarité, projets d'avenir...- susceptibles d'être liés aux différentes consommations ont été recueillies. L'étude fournit une abondante information statistique avec des analyses précises, ainsi qu'une synthèse.

Par la somme d'informations rassemblées, cet ouvrage permet de mieux appréhender les attitudes de lycéens à l'égard de ces produits. Il doit être utile à tous ceux qui ont à conduire des actions éducatives de prévention, surtout si l'on considère que les consommations répétées de substances psychoactives par des jeunes peuvent représenter un symptôme orienté en forme d'appel vers les adultes.



Politiques pratiques et acteurs de l'éducation
1995 - 134 p. (16 x 24cm) Réf. : BF 040

France (TVA 5,5%) : 80 F Corse, DOM : 77,42 F
Guyane, TOM : 75,83 F - Étranger : 83,50 F

Commandes à adresser à :

INRP Publications 29 rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

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

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 4 - DÉCEMBRE 1994

HABITUS CULTUREL ET REPRÉSENTATION DES PROFESSIONS

Jean GUICHARD
Introduction.

Jean GUICHARD, Patrick DEVOS, Hélène BERNARD,
Giselle CHEVALIER, Michelle DEVAUX, Annabelle FAURE,
Michèle JELLAB, Valérie VANESSE

Les activités culturelles et de loisirs des adolescents :
une approche de la diversité des habitus sociaux.

Jean GUICHARD, Patrick DEVOS, Hélène BERNARD,
Giselle CHEVALIER, Michelle DEVAUX, Annabelle FAURE,
Michèle JELLAB, Valérie VANESSE

Diversité et similarité des représentations professionnelles
d'adolescents scolarisés dans des formations différentes.

Jean GUICHARD, Patrick DEVOS, Hélène BERNARD,
Giselle CHEVALIER, Michelle DEVAUX, Annabelle FAURE,
Michèle JELLAB, Valérie VANESSE

Habitus culturels des adolescents et schémas représentatifs
des professions.

Articles hors thème

M'hamed MELLOUKI, Mario BEAUCHEMIN
L'institutionnalisation, la crise et l'éclatement du champ de l'orientation
scolaire et professionnelle au Québec (1960-1990).

Gisela MOHR
Ouvrières de l'industrie au chômage : une étude longitudinale.

Azzedine SI MOUSSA
De la préprofessionnalisation à l'entrée en IUFM :
parcours et orientation vers le professorat des écoles.

Abonnement (4 numéros par an) :

France : 250 FF - Étranger : 310 FF - Vente au numéro : 85 FF.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 PARIS.

s o m m a i r e

ARTICLES

Filles et garçons devant l'école

Claudine Baudoux et Albert Noircent – *Univers mixte des classes et stratégies des filles*

Gilles Moreau – *La mixité dans l'enseignement professionnel*

Cendrine Marro – *Réussite scolaire en mathématiques et physique, et passage en 1^{re} S. Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ?*

Sylvie Coupey – *Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons*

Bernard David – *Rugby mixte en milieu scolaire*

*

Viviane Glikman – *Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une « non-politique » 1964-1985*

NOTE DE SYNTHÈSE

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

2. *La construction scolaire des différences entre les sexes*

NOTES CRITIQUES

INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE
ET NOTES CRITIQUES PARUS EN 1994