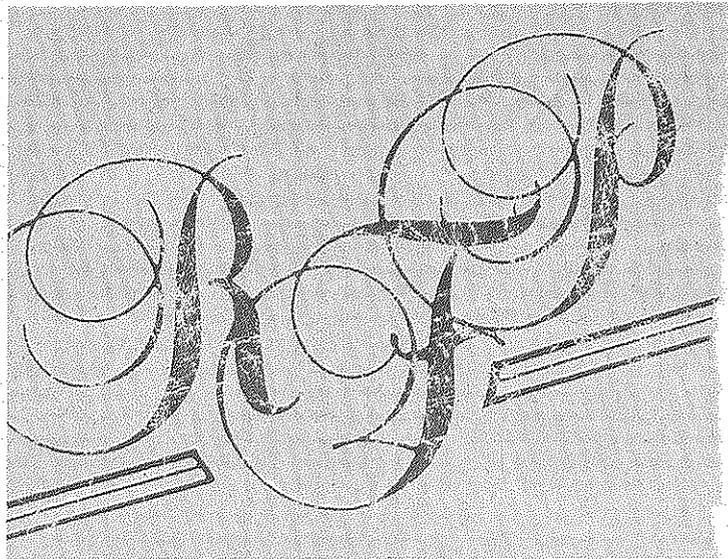


N° 114 - JANVIER-FÉVRIER-MARS 1996



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

L'éducation à la santé



INRP INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire 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, Directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de l'Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche, CNRS, GRIC (UMR, Université de Lyon II-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 : Laura GEST, 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) 46.34.91.61.

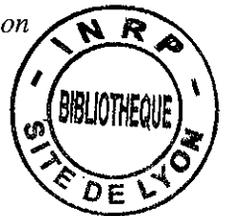
REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



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

L'éducation à la santé

- Jean-Claude Manderscheid* – Présentation. p. 5
- François Galichet, Jean-Claude Manderscheid* – L'éducation à la santé et la construction de l'identité dans le contexte des sociétés occidentales contemporaines. p. 7
- Marie-Noëlle Indjéagopian, Georges Vigarello* – Les médecins nouveaux acteurs de l'école. p. 19
- Christine de Peretti, Nelly Leselbaum* – Les jeunes et les drogues : réflexions pour la prévention. p. 29
- Jean-Claude Manderscheid, François Galichet, Elzée Aventurin* – La réflexion sur le sida comme question philosophique. Une expérience d'enseignement. p. 45
- Jean-Claude Manderscheid* – Quelles recherches pour l'éducation à la santé ? p. 53

**

- Patrick Longuet* – Les enfants et les jeux vidéo. p. 67
- Jean-Jacques Maurice* – Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. p. 85
- Corinne Ponce* – Pédagogie différenciée. p. 97

NOTE DE SYNTHÈSE

- Jackie Green, Keith Tones, Jean-Claude Manderscheid* – Efficacité et utilité de l'éducation à la santé. p. 103

NOTES CRITIQUES

- R. Ballion* – Les lycéens et leurs petits boulots (Y. Dutercq) p. 121
- C. Baudelot et G. Mauger* (dir.) – Jeunesses populaires : les générations de la crise (R. Boyer) p. 123
- J. Berthelot* – Une école de son temps : un horizon démocratique pour l'école et le collège (J.-L. Derouet) p. 124
- G. Boutin et P. Durning* – Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives (J.-P. Pourtois) p. 126
- C. Chabrol* – Discours du travail social pragmatique (M. Guigue-Durning) p. 128
- B. Charlot* (coord.) – L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux (A. Van Haecht) p. 130
- J.-P. Jousse et A. Mingat* – L'école primaire en Afrique : Analyse pédagogique et économique (R. Lallez) p. 134
- M. Larochelle et P. Désautels* – Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants (J.-P. Astolfi) p. 135
- H. Lethierry* (coord.) – Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?) (A. Robert) p. 137
- D. Manesse et I. Grellet* – La littérature du collège (J.-M. Berbain) p. 138
- F. Ropé et L. Tanguy* (dir.) – Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise (J.-Y. Rochex) p. 142

INDEX DES ARTICLES, NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES PARUS EN 1995

p. 145

NDLR

Une erreur a été commise p. 139 du n° 113, octobre-novembre-décembre 1995, de la revue. Le titre de l'ouvrage analysé est : **La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspective.**



Présentation

Jean-Claude Manderscheid

Les chercheurs et les praticiens français (ou plus généralement francophones) n'ont pas à pâlir, bien au contraire, du chemin qu'ils ont parcouru, des avancées significatives qu'ils ont réalisées dans les sciences de l'éducation, que ce soit en didactique, en psychopédagogie, etc.

Tout observateur extérieur pourra donc s'étonner du fait que nous ayons accumulé un tel retard en éducation à la santé comparativement aux pays nord-américains, au Royaume-Uni et aux pays du nord de l'Europe. En effet, même si des organismes comme le Comité Français d'Éducation à la Santé (CFES) réalisent des actions intéressantes, il faut reconnaître qu'il n'y a pas en France de structure universitaire, ni même d'équipe de recherche permanente et structurée qui travaille de façon spécifique sur les questions théoriques qui se posent dans ce domaine. Les quelques chercheurs intéressés par ces questions, qui viennent d'horizons disciplinaires très différents (ce qui en soi est une richesse), sont isolés, ne se connaissent pas les uns les autres, donc n'échangent pas, ne se stimulent pas. Cela conduit parfois certains d'entre eux à dépenser une énergie importante pour « redécouvrir l'eau chaude », ou alors à se nourrir presque unique-

ment de la littérature anglo-saxonne et des modèles comportementaux nord-américains. Ces modèles issus de la psychologie sociale comportementaliste d'outre-Atlantique sont riches d'enseignements et constituent un passage obligé. Mais la psychologie sociale française héritée de Moscovici et de ses disciples, la psychopédagogie développée en France et en Belgique, offrent des outils au moins tout aussi intéressants et peut-être mieux adaptés à notre forme de pensée.

Comment donc expliquer cette carence qui contraste tant avec tous les discours tenus sur la nécessité de la prévention et de l'éducation à la santé ?

Peut-être faut-il chercher la réponse à cette question dans une situation qui nous est propre sur deux points.

- Une mauvaise compréhension de la notion de santé.
- La rigidité des structures universitaires.

Quelle que soit la définition donnée de la santé, sans adhérer obligatoirement à tout ou partie des thèses d'Ivan Illich, il est clair aujourd'hui que la santé ne peut être réduite à des considérations purement médicales et n'est pas non plus de la

responsabilité exclusive des médecins. Au-delà d'une dimension physique (physiologique, biologique), la santé a une dimension psychique et une dimension culturelle et sociale. La santé, notre santé individuelle, mais aussi la santé collective, concerne chacun de nous, en tant que sujet et en tant que citoyen.

Il est donc tout à fait légitime, voire indispensable que les éducateurs, les pédagogues, les psychologues, les sociologues et bien d'autres, s'intéressent à l'éducation à la santé et s'y investissent sans complexe. L'éducation à la santé est avant tout *de l'éducation* et l'essentiel des recherches qui la concernent porte non pas sur le contenu d'un savoir à transmettre, mais sur les mécanismes de transmission et de réappropriation de ce savoir, sur les effets qui en résultent.

Mais si une compréhension moins restrictive de la santé est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour créer un élan significatif de la recherche en éducation à la santé. En effet, une des particularités de l'Université est de se reproduire. Les biologistes forment et nomment des biologistes, les historiens forment et nomment des historiens et il

est toujours aléatoire pour un jeune chercheur soucieux de sa carrière de sortir des sentiers battus.

Cependant depuis quelques années, un mouvement semble s'amorcer. Il faut saluer les encouragements de quelques universitaires faisant autorité ainsi que l'intérêt que certaines revues de haut niveau portent à ce domaine de recherche et d'action.

Ce numéro spécial consacré à l'éducation à la santé a pour objet de faire découvrir la multiplicité des questions qui peuvent être soulevées, l'étendue des champs de réflexion à explorer. Il ne s'agit pas d'être exhaustif, mais de susciter l'intérêt, peut-être des vocations, parmi les chercheurs et parmi les acteurs sur le terrain. Nous souhaitons que les articles proposés soient le point de départ d'un débat, d'échanges, de rencontres qui nous enrichiront et nous permettront de mieux répondre à notre mission auprès des jeunes qui nous sont confiés.

Jean-Claude Manderscheid
PRAG et Médecin de Santé Publique
Université Montpellier I

L'éducation à la santé et la construction de l'identité dans le contexte des sociétés occidentales contemporaines

François Galichet,
Jean-Claude Manderscheid

La démarche classique de l'éducation aux valeurs, telle qu'elle s'est forgée à l'époque des Lumières et telle qu'elle a fonctionné jusqu'à une date récente, repose sur la distinction de trois domaines concentriques : celui du possible, objet de la raison théorique ; celui du souhaitable ; et enfin celui du réel. Aujourd'hui, elle ne peut plus fonctionner, pour plusieurs raisons : les principes de légitimité se sont multipliés et apparaissent désormais plus concurrents que complémentaires : les frontières entre morale publique et morale privée sont moins nettes qu'autrefois. Surtout, les divers modèles (mimétique, analogique, réalistes) sont impuissants à opérer une véritable appropriation personnelle et effective de la part des élèves. La construction de l'identité personnelle aujourd'hui ne peut plus prendre la forme de l'inculcation d'un corps de valeurs défini ; elle passe bien plutôt par une pédagogie du conflit et de la gestion des normativités contradictoires. Elle vise à faire émerger aux yeux des élèves la santé comme un problème plutôt qu'à fournir des solutions prédéterminées. Par là, elle ne se dissocie pas de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation tout court.

La question de l'éducation aux valeurs, et notamment celles qui constituent ce qu'on appelle la citoyenneté, fait aujourd'hui problème. Nous sommes dans une étrange époque où, du moins en apparence, la normativité s'efface ou se dégrade. Le concept de « société permissive », fréquemment usité, exprime ce constat : des comportements qui autrefois faisaient scandale (notamment au plan sexuel) sont aujourd'hui admis, ou du moins tolérés ; des discours, des styles qui autrefois suscitaient l'indignation ne provoquent plus

désormais qu'une compréhension résignée. De nombreux domaines de l'existence, qui autrefois relevaient de ce que l'on pourrait appeler la morale publique, et à ce titre d'une prescription normative, appartiennent désormais à la morale privée, dont on peut certes discuter, mais où s'applique le principe : « À chacun comme bon lui semble ».

La question de l'éducation à la santé, à l'environnement et à la citoyenneté — pour ne prendre que ces trois thèmes majeurs, du reste

étroitement imbriqués — s'en trouve compliquée, car elle ne peut plus s'appuyer, comme dorénavant, sur un corpus de règles et d'exigences incontestables et incontestées. À tout instant elle risque de se voir opposer l'objection de la liberté individuelle qu'il ne faudrait ni restreindre, ni limiter en dehors des cas avérés où l'exercice de cette liberté met en péril la vie ou la liberté d'autrui. Mais alors qu'auparavant l'évidence guidait la prescription, celle-ci se voit désormais sommée de justifier ses prétentions et ses exigences, de sorte qu'elle est constamment contrainte de recourir à l'expertise.

Pour mieux comprendre la portée de ce changement, il n'est pas inutile de rappeler selon quel schéma fonctionnait l'éducation aux valeurs jusqu'à une époque récente, avant de repérer les mutations qui le rendent caduc.

LE SCHÉMA CLASSIQUE DE L'ÉDUCATION AUX VALEURS

L'éducation civique et morale telle qu'elle s'est constituée à l'époque de la Révolution française reposait sur un système d'oppositions tranchées hérité du rationalisme classique, de Descartes à Kant, et que la philosophie des Lumières n'a fait que préciser et développer. La citoyenneté est indissociablement un concept politique et moral, distinguant en l'homme ce qui est de l'ordre de la volonté et de la liberté d'une part, et ce qui est de l'ordre de l'affectivité et de l'ensemble des déterminismes biologiques, sociaux et culturels d'autre part. La volonté est identifiée à la rationalité, c'est-à-dire au projet d'une maîtrise rigoureuse et cohérente de la nature ; tandis que la sensibilité renvoie aux appartenances ethniques, géographiques, linguistiques, religieuses qui particularisent les hommes et les opposent entre eux. C'est pourquoi la première est également le domaine de l'universel, c'est-à-dire des évidences et des projets auxquels tout être sensé et raisonnable ne peut que donner son accord, et qui par conséquent ne peuvent que rapprocher les hommes et les unir dans la conscience d'appartenir à un genre commun. Cette opposition s'exprime chez Rousseau dans la distinction de la volonté générale et des volontés particulières, qui ne peuvent être que l'expression d'intérêts privés et divergents, d'opinions liées à la diversité des

influences et des enracinements. La volonté générale en revanche ne saurait être que le résultat d'une délibération menée en commun, et rationnelle de par la logique même de la discussion en tant que discussion argumentative et non passionnelle.

Dans cette optique, un partage se trouve effectué entre les valeurs qui concernent la collectivité tout entière — notamment celles qui déterminent l'organisation politique et juridique de la cité — et les valeurs privées, qui sont du ressort de l'appréciation individuelle et n'ont pas d'incidence sur la vie communautaire. La religion fait évidemment partie de ces dernières ; mais aussi les questions relatives à la santé, dans la mesure où celle-ci est perçue comme une affaire purement individuelle, liée à la préoccupation qu'a chacun de se conserver dans son être biologique et psychologique, dans un état de bien-être qui conditionne l'accomplissement des devoirs civiques et moraux, mais leur demeure extérieur.

C'est pourquoi l'éducation civique et morale telle qu'elle est conçue par la Révolution française concerne presque uniquement le domaine politique. Il s'agit, comme l'a écrit Le Peletier de Saint-Fargeau (cité par Roland Saussac (1990)), de former les élèves de la patrie « à la sainte dépendance des lois et des autorités légitimes » ; le reste en revanche n'intéresse pas directement les éducateurs et peut rester à la discrétion des familles ou des précepteurs.

On peut toutefois noter que, dès cette époque, une autre conception se fait jour. Condorcet (toujours cité par Roland Saussac (1990)) développe en effet, en réaction contre la conception purement politique de Le Peletier, une réflexion d'une tout autre ampleur. Partant de l'unité indissociable de l'attitude rationnelle au travers de toutes ses manifestations, il marque bien qu'une éducation républicaine, en tant qu'elle est une éducation à l'autonomie, doit créer les bases d'une véritable indépendance sur tous les plans :

— indépendance matérielle et financière d'abord : il ne saurait y avoir de citoyen qui ne sache gagner sa vie par lui-même, et par conséquent l'économie domestique de même qu'une formation préprofessionnelle font partie de l'éducation à la citoyenneté.

— indépendance juridique ensuite : être autonome, c'est savoir se défendre en société, donc

connaître ses droits et ses devoirs non seulement au plan politique, mais également civil et pénal.

— indépendance morale et idéologique enfin : être capable de « juger ses actions et celles des autres », ne pas être victime des charlatans — entre autres, ceux qui pourraient promettre la fortune ou la santé par des moyens douteux et à seule fin de s'enrichir en profitant de la crédulité d'autrui.

On le voit, la conception de Condorcet est beaucoup plus large et profonde que celle de la plupart des révolutionnaires, et l'éducation à la santé y trouve déjà sa place assignée dans un concept globalisant d'éducation à la citoyenneté. La santé n'est plus une affaire purement privée ; elle possède, comme tous les autres aspects de l'existence, une dimension irréductiblement politique. Qui s'abandonne aveuglément à son médecin peut s'abandonner de la même façon à n'importe quel aventurier politique ; et l'enseignement des valeurs passe donc nécessairement par ce qu'on pourrait appeler une *critique de l'expertise*.

Chez Condorcet se trouvent déjà dissociés — distinction que le vingtième siècle redécouvrira — le savoir et la rationalité. Le savoir n'est pas la science ; les experts participent certes de la démarche rationalisante et universalisante, mais ils n'en ont pas le monopole, et ils doivent toujours être placés sous le contrôle du public éclairé par l'instruction.

Il y a cependant un point que Condorcet ne développe pas, ou très peu. Ce qu'on nommait autrefois les valeurs, c'est ce qui méritait qu'on vive, mais aussi et surtout qu'on meure pour elles. Toute l'éducation civique et morale du siècle dernier exalte les héros, de Mucius Scaevola à Joseph Bara, qui ont su donner leur vie pour l'idéal qu'ils défendaient. C'est que l'universalité idéale des valeurs a toujours été associée à une communauté réelle constituant en quelque sorte un support identificatoire : ainsi par exemple « la France, patrie des droits de l'homme » ou encore « l'Union soviétique, patrie du socialisme ». L'universalité abstraite des valeurs a donc toujours été liée à un « universel concret » qui lui donne chair et sens ; elle constitue non pas seulement une exigence formelle à respecter (comme c'est le cas pour l'impératif kantien) mais une cause à laquelle se dévouer, une réalité à aimer et à connaître, une effectivité à défendre. Les valeurs sont intemporelles, mais elles s'incarnent

temporairement ici ou là, et cette incarnation en fait plus qu'une loi ou un idéal à viser : une chose (dans « république » il y a « res ») à laquelle on appartient de par un lien mystique et charnel.

Le principe de légitimité des valeurs est unique — c'est le suffrage universel, adossé à l'idée des droits de l'homme et du citoyen qui constitue le préambule et le fil conducteur de tout débat démocratique. Celui-ci se développe simultanément sous un triple aspect : d'abord comme délibération rationalisante (ce qui correspond à sa dimension théorique et logique) ; ensuite comme prise de décisions et exécution de celles-ci (ce qui correspond à la dimension proprement politique) ; enfin comme enthousiasme républicain, ferveur communautaire (ouvrant ce qu'on pourrait appeler une dimension esthétique, dans tous les sens de ce terme).

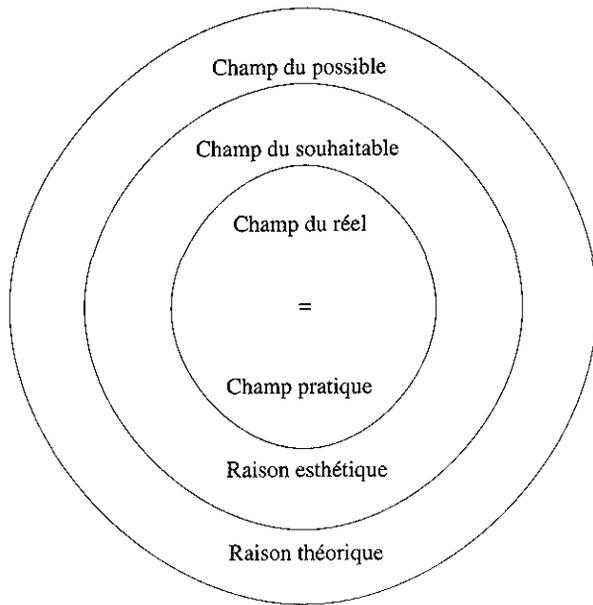
Ce n'est certes pas par hasard que cette triple distinction recouvre la distinction kantienne des trois Critiques (de la Raison pure, de la Raison pratique, de la Raison ou plutôt du jugement esthétique) et les trois fameuses questions qui ouvrent la réflexion philosophique selon lui : Que puis-je connaître ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? Il y a bien évidemment une homologie entre l'une et l'autre, et cette homologie fonde la réunion, dans un seul ensemble de cercles concentriques, de trois grands principes de légitimité : loin de s'opposer, ils ne peuvent que s'accorder dans un processus de précision et de restriction progressives selon lequel :

— La raison théorique, c'est-à-dire ce qu'on appellerait aujourd'hui l'expertise ; détermine et délimite le champ du possible ;

— La raison esthétique, c'est-à-dire l'affrontement des jugements, des exigences, des espérances de ce qu'on appellerait aujourd'hui les « militants » (des partis politiques, mais aussi des mouvements associatifs), nourrit et précise le débat en définissant — de manière multiforme et contradictoire — le souhaitable ;

— Enfin la raison pratique, symbolisée par l'élection au suffrage universel et la représentation qui s'en dégage, décide de ce qui sera effectivement réalisé et accompli.

Le schéma ci-après résumerait assez bien cette relation.



Relation entre raison théorique,
raison esthétique et
raison pratique

On peut, à partir de là, comprendre l'extension croissante de l'éducation aux valeurs qui, de purement politique et éthique au départ, intègre progressivement des aspects de plus en plus multiples et variés, et notamment la santé. La référence à Condorcet nous avait déjà permis de saisir comment celle-ci peut faire partie de l'instruction entendue comme préparation à la démocratie. Dans la mesure où la notion de « bien public » ne cesse de s'étendre tout au long du XIX^e siècle et, comme l'a bien montré Michel Foucault (1988, 1993), prend peu à peu une signification qui n'est plus simplement politique, mais aussi démographique, hygiénique, psychiatrique, la santé sort insensiblement du domaine privé pour devenir « la santé publique », et par conséquent objet nécessaire d'éducation. Conformément au schéma ci-dessus, les médecins, en tant qu'experts, définissent ce qui est possible en la matière, c'est-à-dire ce qui ne met pas en danger ladite « santé publique » ; ensuite s'affrontent les partisans et les militants qui, respectant l'autorité de ces experts, définissent et défendent les diverses options envisageables (par exemple : faut-il ou non imposer les vaccinations obligatoires ? fermer ou maintenir les maisons closes ?

isoler ou intégrer les malades mentaux ? autoriser ou interdire la publicité pour le tabac ? etc.). Enfin les politiques décident, en vertu de leur légitimité issue du suffrage universel.

Un tel schéma a relativement bien fonctionné jusqu'à une période récente ; mais aujourd'hui, il paraît fortement remis en cause.

LA PROBLÉMATIQUE ACTUELLE DE L'ÉDUCATION AUX VALEURS

Plusieurs changements sont intervenus, qui expliquent cette remise en cause.

1°) En premier lieu, la légitimité a éclaté et s'est éparpillée en plusieurs principes désormais irréductibles et souvent inconciliables. Comme le montre bien Maurice Blanc (1994, chapitre 11), trois principes au moins peuvent être aujourd'hui distingués, qui apparaissent comme concurrents plutôt que convergents :

— l'expertise, héritière de l'ancienne raison théorique, semble elle-même divisée et déchirée : sur tous les dossiers brûlants — pollution, SIDA, etc. — les experts s'affrontent et chaque camp a les siens, de telle sorte que le terme « bataille d'experts » marque bien à quel point, depuis Condorcet, la science est un enjeu plutôt que le tribunal qu'elle a un temps rêvé d'être.

— le suffrage universel s'est lui aussi démultiplié, avec la diversification des échelons de la démocratie (locale, régionale, nationale, européenne, voire mondiale avec la multiplication des conventions internationales primant les droits nationaux). On sait bien qu'entre ces divers échelons des conflits existent, qui ne trouvent pas toujours leur arbitrage.

— enfin, la mobilisation citoyenne prend une importance croissante avec l'extension du champ politique vers des questions (urbanisme, santé, environnement) qui mettent directement en jeu la vie quotidienne et suscitent des mouvements de *résistance* et de *militantisme*, parfois canalisés par le biais de mouvements associatifs, parfois purement spontanés (cf. les « manifestations lycéennes » qui, à plusieurs reprises, ont fait reculer le pouvoir légal et l'ont amené à renoncer à des projets pourtant régulièrement votés par le Parlement).

2°) Corrélativement, les frontières entre « morale publique » et « morale privée » se sont déplacées et ne cessent encore de fluctuer. Ainsi la sexualité qui, comme l'a bien montré Foucault, était entrée dans le champ de la morale publique au XIX^e siècle avec le développement de la « volonté de savoir » et les diverses formes de contrôle social qui en résultent, en est sortie après mai 1968 et ce qu'on a appelé « la libération des mœurs » ; mais elle tend à y revenir aujourd'hui par le biais de la lutte contre le SIDA. Les pratiques hygiéniques, que les manuels de la fin du siècle dernier présentaient comme un devoir social, voire moral (assimilant la malpropreté à l'alcoolisme, et celui-ci au vol et à la dépravation), sont peu à peu passées dans le champ de la libre initiative individuelle (chaque couple parental pouvant librement faire son choix dans la panoplie proliférante des manuels de puériculture qui se disputent le marché). Par suite, le domaine de l'éducation aux valeurs ne peut que fluctuer dans le même sens.

Dans ces conditions, quelle portée peut avoir l'idée d'une éducation aux valeurs aujourd'hui ? L'éclatement et l'entrecroisement des légitimités exclut assurément la soumission à un système de références normatives unique et uniforme. On peut parler, avec certains, de « société anémique » pour caractériser le milieu où nous vivons ; mais à condition de préciser que cette anomie ne renvoie pas à une absence de normes, mais tout au contraire à la prolifération de légitimités, c'est-à-dire de normativités concurrentes.

Le très ancien débat entre Condorcet et Le Peletier resurgit aujourd'hui, sous d'autres formes et à propos de nouveaux thèmes. D'un côté, des campagnes ciblées sur des points précis (usage du préservatif, prévention du tabac, lutte contre l'alcool au volant, etc.), visant essentiellement à *obtenir des résultats à courte échéance* en termes de modifications de comportement, en s'appuyant sur des techniques de suggestion héritées de la publicité. De l'autre, une critique de ces campagnes au nom d'un appel à la responsabilité, à la réflexion consciente plutôt qu'aux réflexes inconscients. Dans le premier cas, des actions analytiques, qui découpent le champ de l'éducation à la santé, comme tout autre champ, en objectifs précis et déterminés, voire quantifiés ; de l'autre, un projet global où l'éducation à la santé ne se sépare pas des autres thèmes de « l'éducation à... », et finalement, de l'éducation tout court.

Dans une telle optique, il n'y aurait pas à proprement parler d'éducation à la santé comme telle (pas plus que d'éducation à l'environnement ou à la sécurité), mais seulement une dimension sanitaire ou environnementale de toute démarche éducative. Il ne s'agirait pas de multiplier les disciplines ou les actions ponctuelles, mais plutôt de sensibiliser les enseignants — tous les enseignants — à ces dimensions de leur enseignement.

Entre les deux termes de l'alternative le choix semble vite fait : comment ne pas trancher en faveur de Condorcet contre Le Peletier, et de l'instruction contre tout catéchisme, fût-il républicain ?

Néanmoins, ce choix est loin de résoudre toutes les difficultés. En particulier, le concept d'instruction est loin d'être clair et évident par lui-même. Une brève analyse permet d'en distinguer au moins trois significations différentes :

1°) On peut d'abord le concevoir selon un modèle qu'on pourrait appeler **mimétique**. Entendons par là l'idée que le savoir rationnel, exposé et transmis par l'enseignant, provoque chez l'élève une adhésion, la formation d'habitudes intellectuelles (*esprit de rigueur, de cohérence, de vérification ; curiosité, etc.*) et morales (*esprit critique, volonté d'indépendance*) qui sont transmises par une sorte d'osmose à la fois intellectuelle (*désir d'imitation du maître, mais pour s'affranchir de sa tutelle*) et affective (*enthousiasme pour le bien, les lumières, le progrès de soi-même et de l'humanité*). L'éducation, dans cette perspective, demeure une *transmission*, même si celle-ci n'est pas seulement une transmission de connaissances, mais aussi d'habiletés et de valeurs.

Il est légitime de se demander si ce modèle transmissif ne fait pas bon marché des résistances que peut susciter l'inculcation de valeurs *plus encore que de savoirs, et si, en réduisant ces résistances à un simple parasitage de la transmission (inattention ou mauvaise volonté de l'élève, par exemple), il ne néglige pas les difficultés spécifiques de l'éducation à l'autonomie et à la solidarité.*

2°) On peut dès lors le récuser et considérer que rien ne remplacera l'expérience personnellement effectuée par l'enfant ou l'élève. L'éducation aux valeurs consiste alors à placer ce dernier dans une situation où il éprouvera directement et immédiatement la nécessité de comportements

responsables, altruistes, démocratiques, etc. On peut appeler un tel modèle **analogique**, dans la mesure où il vise à constituer l'école comme un milieu où pourront être vécues des expériences sociales et morales analogues à celles qu'il pourra faire plus tard dans la société « réelle », et telles que des unes aux autres un transfert soit possible. On reconnaît ici, notamment, la pédagogie de Freinet et toutes les pédagogies institutionnelles reposant peu ou prou sur le postulat de l'analogie entre l'école et la société, c'est-à-dire l'idée de l'école comme « modèle réduit », société en miniature.

Mais ici encore ce postulat peut être contesté, comme l'a fait notamment Georges Snyders. Il n'est pas évident que les valeurs acquises dans le milieu scolaire soient exactement homologues à celles sur lesquelles repose la société, ni que la démocratie scolaire prépare à la démocratie tout court. Dans le cas particulier de l'éducation à la santé, le décalage est particulièrement patent : ainsi par exemple la société scolaire constitue un milieu asexué, en ce sens que la sexualité n'y a pas de place ni de statut reconnu. Il est donc pour le moins paradoxal qu'on la charge, ne serait-ce que partiellement, de l'éducation sexuelle. Celle-ci se trouve tout naturellement ramenée à ce que sait faire l'école, à savoir la transmission d'un savoir sur le sexe et la sexualité : pouvait-on sans naïveté en attendre autre chose ?

3°) D'où le passage à un troisième modèle, qu'on pourrait nommer **réaliste**. Brisant le miroir de l'analogie, il s'agit alors « d'ouvrir l'école sur le milieu », sur « les réalités de la vie ». L'enseignant va se trouver dépossédé peu ou prou de son monopole éducatif ; il devient, au moins partiellement, un médiateur entre les élèves et le monde, symbolisé par l'irruption « d'intervenants extérieurs » ou l'organisation de visites et de déplacements multiples et divers. Dans le domaine de la santé, le personnel médical sera particulièrement sollicité ; mais également tous les autres protagonistes du monde de la prévention et de l'intervention. Leur discours sera certes préparé, présenté, expliqué et commenté par les enseignants ; mais ce discours n'en sera pas moins reçu avec la force et le prestige de l'autorité scientifique ou d'un prétendu humanisme thérapeutique.

La question est de savoir si on ne court pas ainsi le risque d'une sorte d'*empirisme pédagogique*, en supposant que le contact, la confronta-

tion, voire l'affrontement direct avec « le réel » sous toutes ses formes seraient en eux-mêmes et par eux-mêmes éducatifs.

4°) Ce qui au fond se trouve occulté, voire oublié par les trois démarches précédentes, c'est l'idée même de pédagogie. Dans le premier cas, elle se réduit au *logos* de l'enseignant et à sa cohérence, sa progressivité internes ; dans le second cas, c'est l'organisation même de la classe qui en tient lieu ; dans le troisième enfin elle disparaît au profit de l'objet et du monde devant lesquels elle doit s'effacer. Alors que dans l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, la distinction du « savoir savant » et du « savoir enseigné » est patente et rend incontestable la nécessité d'une transposition didactique, et donc de la didactique elle-même, dans le cas de l'éducation aux valeurs en revanche, tout se passe comme si cette distinction n'avait plus de sens, faisant disparaître du même coup l'exigence de la médiation pédagogique.

Et de fait, on peut poser la question de savoir si les « valeurs enseignées » ne sont pas par définition identiques aux « valeurs de référence » : sans cela, y aurait-il une éducation ? On peut admettre sans difficulté que les mathématiques enseignées au collègue ne soient pas celles du chercheur, ni l'histoire scolaire celle de l'historien professionnel ; en revanche, quel sens y aurait-il à enseigner des valeurs qui ne soient pas exactement et identiquement celles en cours dans la société ? D'où l'opinion, assez répandue, que l'éducation aux valeurs n'obéirait pas aux mêmes lois ni aux mêmes contraintes que l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire ; et que tout le potentiel de réflexion didactique accumulé autour de ces derniers ne s'appliquerait pas à elle.

Dans la plupart des apprentissages, la détermination des objectifs précède et conditionne le choix des moyens et des stratégies permettant de les atteindre. Assurément, il y a interaction constante entre les dispositifs didactiques et les résultats visés ; mais en dernier ressort ce qui est recherché, c'est un ensemble de compétences qui, une fois acquises, font oublier les voies par lesquelles elles ont été atteintes. On peut apprendre de bien des manières à effectuer une multiplication avec retenue ou à résoudre un problème de physique ; mais une fois qu'on y est parvenu, rien ne permet de déceler par quelles voies on a cheminé ni quels obstacles on a rencontrés.

Peut-on en dire autant de l'éducation aux valeurs ? Derrière la similitude verbale des termes — sens des reponsabilités, solidarité, esprit critique, initiative, etc. — est-il possible de prétendre qu'on peut y parvenir par différentes démarches (et par exemple les trois que nous avons distinguées précédemment), ou bien faut-il affirmer que chacun d'eux porte irrémédiablement la marque du processus qui a permis d'y arriver ? Pour ne prendre qu'un seul exemple, l'autonomie qui résulte d'une instruction entendue dans l'optique de Condorcet est-elle de même nature que l'autonomie résultant d'une pédagogie de type Freinet ou encore de celle d'une école « en milieu ouvert » ? Nous serions tentés de répondre par la négative, et d'affirmer que ce qui caractérise l'éducation aux valeurs, c'est précisément l'impossibilité de dissocier la fin et les moyens, le terme et sa pédagogie, la visée et la stratégie qui l'accomplit.

Dans le cas de l'éducation à la santé notamment, il serait donc vain de chercher à dégager des finalités, à formuler des objectifs antérieurement à la démarche pédagogique par laquelle on les réalisera. Il convient de toujours penser les deux ensemble.

Mais on peut aller plus loin encore. Car la notion de « valeur » suggère l'idée d'un ensemble de normes cohérentes et architecturées, à la manière de l'édifice platonicien des idées ou du système architectonique de la morale kantienne. Or nous avons vu précédemment qu'il fallait aujourd'hui parler plutôt de légitimités contradictoires et concurrentes. Ces légitimités ne divisent pas simplement le corps social en groupes rivaux (les experts, les élus, les militants) ; elles partagent également chaque individu ou collectivité. C'est chacun de nous qui est simultanément sensible aux impératifs résultant de la connaissance experte, aux contraintes du réalisme politique et aux élans de la générosité et de l'indignation militantes. L'exemple du SIDA est là pour montrer à quel point ce qu'on appelle « l'éducation à la santé » se heurte à des impératifs contradictoires excluant toute inculcation, non seulement d'une doctrine officielle, mais même de « valeurs » uniques et uniformes au sens où on les entendait au siècle dernier.

« Éduquer à la santé », ce ne peut être désormais qu'apprendre à gérer ces légitimités contradictoires qui déchirent les sociétés et les indivi-

dus. C'est donc passer d'une logique de la cohérence et de la solidarité communautaire à une logique de l'exclusivité, où la norme du séropositif n'est pas (et ne peut pas être) celle du médecin, ni cette dernière coïncider avec celle du responsable politique. Comme l'a bien montré André Glucksmann (1994, p. 150), malades et médecins ne participent plus à une commune idéologie de la santé et de l'hygiène ; chacun a ses préoccupations parfaitement légitimes, et leur relation est plutôt de l'ordre de la négociation, ou de ce que Maurice Blanc (1994, chap. 12) appelle la transaction sociale.

Cette négociation n'est pas et ne saurait être purement discursive. Certes, elle passe d'abord, et même principalement, par le langage ; mais elle déborde ce seul registre pour concerner également le domaine des gestes, de tout ce qui peut faire signe, et jusqu'à la *mise en scène* des entretiens et des rencontres.

Pareillement, le maître soucieux de ne pas négliger cette dimension santé de son enseignement est contraint de faire droit à l'affrontement des préoccupations contradictoires qui divisent ses élèves — non pas seulement entre eux, mais aussi en eux — sur des questions aussi brûlantes dans leur implication personnelle que la sexualité, la toxicomanie, la déviance, les risques épidémiologiques. Éduquer à la santé ne saurait aller désormais sans éduquer au conflit, et apprendre à gérer ce conflit qui n'est pas simplement un conflit d'opinions ou d'intérêts, mais véritablement un conflit de légitimités, c'est-à-dire de normativités.

Ce qui signifie qu'en fin de compte, il n'y a pas « d'éducation aux valeurs » sans apprentissage de la gestion de la normativité.

L'ÉDUCATION AUX VALEURS ET LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ

Il est donc clair que la définition de l'éducation donnée par Vivianne Isambert-Jamati (transmission d'une culture et de ses valeurs tout en apprenant à agir sur cette culture pour participer à son évolution) n'est aujourd'hui plus recevable telle quelle. On vient de le voir, notre société ne se caractérise plus, comme les précédentes, par un ensemble cohérent et bien déterminé de valeurs, mais plutôt par des normativités multiples et

exclusives. Le système scolaire ne transmet plus, comme du temps de Jules Ferry, un corps de doctrine homogène. On ne saurait demander à chaque enseignant « d'être lui-même », avec ses choix individuels, ses valeurs propres, et en même temps exiger de lui qu'il professe une sorte de morale commune qui serait celle du groupe.

Et pourtant, on ne saurait pas davantage se contenter du constat relativiste et individualiste selon lequel « à chacun ses valeurs ». Car un tel constat signifie la négation de toute éducation, et du reste aussi de toute pensée. Il conduit à s'enfermer dans un dilemme que Jean-Claude Forquin (1993, p. 96) résume ainsi : « Transmettre des normes et des valeurs morales au risque de tomber dans l'arbitraire, ou s'interdire toute incursion dans le domaine sacré de la conscience individuelle au risque de vider l'enseignement scolaire de tout contenu culturellement significatif. ».

Tout le monde s'accordera sur la nécessité d'une éducation à la liberté, à la responsabilité, au respect d'autrui, c'est-à-dire au fond à ce qu'on appelle « les droits de l'homme ». Mais que signifie éduquer au respect d'autrui et à la responsabilité ? Ceux-ci constituent-ils des valeurs identifiables et repérables, susceptibles d'une détermination précise, et à partir de là d'une transmission par le biais d'un enseignement ?

On trouve, dans le film **Sida, paroles de l'un à l'autre** (De Solliers et Muxel, 1993), composé d'entretiens avec des personnes séropositives, un exemple susceptible de nous éclairer sur ce point. Confronté au problème psychologique mais surtout moral que pose sa séropositivité par rapport à la sexualité, Stéphane répond par la continence et le renoncement à toute vie amoureuse. En effet, toute tentative de relation amoureuse débouche nécessairement, selon lui, non seulement sur une angoisse et une incertitude insupportables (« À chaque instant on a peur de la réaction de l'autre »), mais aussi sur une contradiction entre l'abandon et la confiance que suppose ce type de relation et le perpétuel contrôle de soi-même qu'impose au contraire la séropositivité (« On est sans cesse en train de se maîtriser »).

Tout autre est la position de Ludovic. Il proteste vivement contre cette prétendue fatalité ou obligation de la continence : « Si je le dis dès le départ, je n'ai plus qu'à me faire ermite... Je suis jeune, je peux avoir des relations ». Mais derrière ce

qu'on pourrait considérer comme une défense assez banale du droit à la jouissance individuelle et à une certaine forme d'hédonisme se développe une argumentation plus intéressante et plus profonde. La séropositivité, dit-il en substance, est l'objet d'une méfiance, voire d'une répugnance totalement infondées puisqu'on sait bien que le virus ne se transmet que selon des modalités tout à fait définies et vis-à-vis desquelles il est relativement aisé de se protéger. Avouer d'emblée sa séropositivité, c'est cantonner ou condamner autrui à demeurer dans cette attitude spontanée, qui oscille entre le rejet et la pitié, dont il ne veut pas davantage (« Je ne veux pas de sa pitié »). Il faut donc lui donner sa chance d'aller au-delà, de découvrir une relation suffisamment profonde pour lui permettre « d'accepter » ce qu'il aurait initialement refusé. « Je veux lui faire comprendre que ça devient un trio ». Pour cela, il est nécessaire d'avoir une attitude « un peu machiavélique », étant entendu que toutes les précautions sont prises pour qu'à aucun moment la santé du partenaire ne soit mise en danger.

Respecter autrui pour Ludovic, c'est donc non seulement préserver sa vie biologique (ne pas le tuer, par égoïsme ou imprudence), mais aussi et surtout partager avec lui cette vérité existentielle que constitue l'affinité de l'amour et de la mort, le mettre en mesure d'affronter ce *tertium quid* qui est toujours présent en filigrane de toute relation duelle. C'est donc se placer vis-à-vis d'autrui dans un rapport fondamentalement pédagogique.

Un tel choix peut naturellement être matière à discussion. Mais il nous indique déjà comment on pourrait échapper au dilemme précédemment mentionné. L'individu ne construit pas son identité en affirmant des valeurs propres par un acte libre qui le ferait passer, selon le processus précédemment décrit, du possible au souhaitable, puis du souhaitable à l'effectif. Il se construit en se rapportant à autrui dans et par un projet originellement pédagogique, c'est-à-dire la confrontation d'une exigence a priori universalisante à la réticence incompréhensible et inadmissible de l'autre, constituant par là même celui-ci comme un *intérêt*.

On saisit à partir de là les principes de ce que pourrait être une éducation à la santé entendue comme éducation à la citoyenneté et à la responsabilité. Le problème n'est pas d'inculquer telle valeur ou ensemble de valeurs plutôt que tel autre. Il est plutôt de permettre l'émergence d'un ques-

tionnement, d'une inquiétude qui arrache l'enfant ou l'adolescent au confort d'un plein et serein accord avec soi-même et de l'acceptation passive de l'altérité d'autrui : « Lui c'est lui, moi c'est moi ». Il est donc moins de « construire une identité » que, à l'inverse, d'ébranler une identité trop massive et d'y introduire la divergence et la dissonance ; il n'est pas de préparer à la coexistence et à la tolérance, mais au contraire, de mettre en scène l'incommensurable abîme qui me sépare d'autrui et m'oblige (au sens moral du terme) à m'intéresser à lui. C'est donc une « pédagogie du conflit », à la fois entre les individus mais aussi en chacun. Ainsi J.-C. Forquin (1993, p. 95) souligne-t-il, par exemple, que pour Straughan « une des stratégies les moins irréalistes de l'éducation morale consistera d'abord à aider l'individu à prendre conscience de l'existence en lui d'un conflit » entre les raisons « idéales » et les raisons « motivationnelles », c'est-à-dire entre deux types d'exigences également radicales et exclusives.

Un autre exemple éclairera cette orientation dans le domaine de l'éducation à la santé. Une enquête récente effectuée dans la région de Strasbourg sur la façon dont les jeunes appréhendent le phénomène du SIDA dégage, dans sa conclusion, trois attitudes fondamentales : la fatalité, la culpabilité et la technicité. Ces trois attitudes se présentent toujours étroitement imbriquées, et « les discours des jeunes sont empreints, dans des proportions variables, de ces différents modes de rapport à la maladie ». La tâche de l'éducateur est alors, par une patiente et tenace confrontation des discours et des démarches, par une analyse des préoccupations et des appréhensions inconscientes, de désintriquer ces attitudes, c'est-à-dire au fond de passer de la coexistence irréfléchie et confuse qui les caractérise dans leur mode d'être immédiat à la mise en évidence de leur exclusivité radicale, donc, ici encore, du conflit interne et externe dont elles sont porteuses. Non pas pour permettre aux élèves de « faire leur choix » et d'opter en connaissance de cause pour l'une ou l'autre ; mais bien plutôt parce que l'élaboration (au sens psychanalytique) de leur conflit est par lui-même générateur de transformations et d'évolutions, tandis qu'au contraire leur « coexistence molle » et confuse dans les discours et les pratiques ne saurait déboucher que sur la perpétuation du conformisme ambiant.

Considérée ainsi, l'éducation au conflit est aussi une éducation à l'action. Elle ne saurait se can-

tonner au simple « débat » permettant d'exprimer et d'agiter les opinions des uns et des autres, et d'où chacun repart, le plus souvent, conforté dans ses propres croyances. La confrontation à l'altérité d'autrui ne saurait être du ressort de la simple discussion, et c'est pourquoi l'éducation au conflit que nous défendons ici ne peut se réduire au simple apprentissage d'une « éthique de la discussion ». Elle implique bien davantage : une prise de risques, une radicalisation des enjeux, la reconnaissance que la santé n'est pas simplement un objet de controverse, mais qu'elle porte sur des intérêts vitaux, essentiels, et qu'elle suscite donc nécessairement passion et dramatisation. Elle signifie au fond le passage de la normalité à la normativité, c'est-à-dire de l'acceptation passive et inconditionnelle de normes préexistantes à l'exigence dynamique et polémique par laquelle l'être vivant, selon G. Canguilhem (1979), modèle et façonne son propre milieu.

Les enseignants sont-ils prêts à assumer cette tâche ? En ont-ils la capacité ? Force est de constater que beaucoup d'entre eux refusent d'être des éducateurs (au sens où l'étaient les instituteurs du début du siècle). Comment expliquer cette démission ?

Jusqu'à présent, il n'est pas exagéré de dire que la « valeur travail » a constitué l'axe fédérateur de toutes les finalités éducatives. En premier lieu, parce que le travail a longtemps (et est encore) considéré comme étant par lui-même éducateur, comme en témoignent notamment la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave, ou l'analyse freudienne du principe de réalité par rapport au principe de plaisir. Dans et par le travail l'homme s'affronte au réel ; en transformant la nature il se transforme lui-même. L'École, en préparant au travail (finalité préprofessionnelle), prépare et rend possible cette auto-éducation de l'homme.

En second lieu, le travail est en lui-même et par lui-même intégrateur ; la division du travail, inhérente au travail humain, place les hommes en situation de complémentarité et constitue le fondement de toute communauté humaine. À ce titre, elle est le principe de la citoyenneté, qui n'est que l'expression, au plan politique, de cette solidarité socio-économique du travailler-en-commun.

Si la « valeur travail » vient à manquer, non plus de façon conjoncturelle comme dans les crises économiques du passé, mais de manière structurelle, comme cela semble le cas aujourd'hui,

alors la question se pose de savoir ce qui peut désormais fédérer les hommes, les pousser les uns vers les autres, les amener à *s'intéresser* les uns aux autres sur un mode non violent, c'est-à-dire non déterminé par leur seule volonté de puissance ou leurs besoins de survie quasi biologique.

Dans le cas précis de l'École, cette question se pose avec plus d'acuité encore. Dans les périodes de plein emploi et de croissance économique, le rassemblement qu'elle opérait trouvait sa justification dans la préparation à une communauté travailleuse qu'elle anticipait ; chacun (élèves, parents, enseignants) reconnaissait la nécessité de la communauté éducative comme anticipation de la communauté laborieuse. Le travail est en soi éducateur ; mais pour travailler, il faut déjà avoir été éduqué.

Aujourd'hui, le moins qu'on puisse dire est que cette nécessité n'est plus évidente ; et le rassemblement scolaire est alors perçu comme une injonction arbitraire, une obligation purement formelle — surtout dans les zones où son issue est pour beaucoup le chômage et l'inactivité. Face à la montée, d'une part du « consumérisme scolaire » qui réduit l'École à un supermarché dispensateur de qualifications et de diplômes, d'autre part de la contestation plus ou moins violente (« chahuts anomiques »), comment les enseignants ne seraient-ils pas découragés et démobilisés ?

L'éducation à la citoyenneté ne peut plus se fonder sur la construction d'une communauté fédérée par une activité commune de production matérielle, culturelle, intellectuelle. Elle ne peut désormais s'enraciner que dans l'intérêt présent, actuel, des individus les uns pour les autres ; et cette altérité mutuelle n'émerge, on l'a vu, que dans et par le conflit normatif qui dépasse et transcende la simple coexistence indifférente ou tolérante des différences (« je suis ceci, il est cela »).

Comme le souligne J.-C. Forquin (1993, p. 97), « l'expérience de la dissociation possible entre moralité et intelligence rationnelle s'impose à nous tous les jours ». L'éducation à la citoyenneté ne saurait se réduire à l'inculcation de normes ou de valeurs devant être respectées ou pratiquées ; car de la conscience du devoir à la pratique effective de celui-ci, il y a un hiatus qui ne sera jamais comblé. Elle doit donc être *d'emblée* mise en pratique de la normativité, c'est-à-dire qu'elle doit

placer les élèves en situation de pédagogie réciprocité. À cet égard, une expérience d'éducation à la santé menée dans l'Académie de Montpellier peut être matière à réflexion. Des lycéens ont été invités à réaliser eux-mêmes, par petites équipes, des documents vidéo sur les problèmes inhérents au SIDA ; puis chaque équipe a été amenée à présenter et défendre sa production devant les autres. Cette démarche a suscité chez eux une dynamique de questionnement et de propositions. Le fait d'avoir non seulement à les exprimer devant les autres de façon purement verbale, mais aussi et surtout de les articuler dans une production supposant un véritable travail de mise en scène, et de s'impliquer personnellement dans cette production, a permis un changement effectif des comportements, même si ces changements n'ont pas revêtu la même forme chez tous (usage du préservatif chez les uns, premiers rapports sexuels retardés chez les autres). En outre, les jeunes ayant acquis le réflexe de s'interroger sur un problème, se sont spontanément interrogés sur d'autres problèmes (Manderscheid et alii, 1992).

Le rôle de l'enseignant dans cette optique n'est ni de s'ériger en modèle, ni de se cantonner dans la neutralité d'un animateur qui se contenterait de faciliter la réflexion et la production des élèves. Il ne peut être crédible aux yeux de ceux-ci que s'il accepte d'entrer dans le jeu et de ne pas se soustraire à leurs interrogations et contestations. Mais il doit en même temps être le metteur en scène qui organise et dramatise le conflit tout en veillant à ce qu'il ne dérape jamais ni dans la violence physique, ni dans l'exhibitionnisme ou le voyeurisme auxquels les thèmes de l'éducation à la santé (SIDA, toxicomanie, etc.) prêtent particulièrement. *Double statut particulièrement difficile*, puisqu'il doit simultanément s'impliquer et se distancier, être acteur parmi les autres et organisateur de l'ensemble.

Considérée ainsi, l'éducation à la santé n'est évidemment qu'un aspect de l'éducation à la citoyenneté et ne saurait être dissociée de ses autres aspects. Tout au plus peut-on dire qu'elle est, davantage que d'autres, le domaine où la normativité se donne comme consubstantielle à l'individu et l'essence même de son identité. Je puis en effet, sur les problèmes politiques et environnementaux, défendre des thèses et soutenir des idées qui ne font que refléter les influences subies, puisque mes engagements et mes indignations sont large-

ment tributaires des informations dispensées par les médias au sens le plus large du terme. En revanche, la santé et la maladie me concernent personnellement ; elles expriment un rapport immédiat à mon corps, c'est-à-dire à moi-même, qu'aucune représentation extérieure ne peut complètement altérer. Dans la mesure où l'une des finalités essentielles de l'éducation est d'aider à la construction de l'identité personnelle, elles sont

donc à la base même du processus éducatif, comme une dimension incontournable de celui-ci.

François GALICHET
Professeur à l'I.U.F.M. d'Alsace,
Strasbourg.
Jean-Claude MANDERSCHIED
PRAG et Médecin de Santé Publique,
Université Montpellier I

BIBLIOGRAPHIE

BLANC M. (1994). — **Vie quotidienne et démocratie**, ouvrage collectif, Paris : L'Harmattan.

CANGUILHEM G. (1979). — **Le normal et le pathologique**, Paris : PUF, 4^e édition : 2^e trimestre.

FORQUIN J.C. (1993). — L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche. **Revue française de pédagogie**, n° 102, p. 69-106.

FOUCAULT M. (1988). — **La volonté de savoir**, Paris : Gallimard NRF.

FOUCAULT M. (1993). — **La naissance de la clinique**, Paris : PUF, 3^e édition, Collection Quadrige.

GLUCKSMANN A. (1994). — **La fêlure du monde**, Paris : Flammarion.

HINTERMEYER P. et alii (1994). — **Un voile sur**

l'amour, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

MANDERSCHIED J.C., GUILLAUME J.M., BRES R., ROUGE A. (1992). — Éducation pour la Santé et Sida, **Revue Internationale d'Éducation pour la Santé — Hygiène** — Vol. XI/4, p. 26-33.

ISAMBERT-JAMATI V. (1968). — Éducation. Types et fins, in **Encyclopaedie-Universalis**, Paris ; tome V ; p. 962-965.

SAUSSAC R. (1990) La Révolution française et l'instruction publique, **Le Binet-Simon**, n° 624, p. 4-9.

SOLLIERS B. de, MUXEL P. (1993). — **Sida, parole de l'un à l'autre**, Long métrage 73 minutes, M de S Films, 27 rue Étienne Marcel 75001 Paris.

SNYDERS G. (1971). — **Pédagogie progressiste**, Paris : PUF, p. 95 sqq.

L'ÉDUCATION POUR LA SANTÉ EN MILIEU SCOLAIRE

Recherches et innovations

2 et 3 mai 1996
INRP/PARIS

Journées d'études organisées par l'Institut National de Recherche Pédagogique

Ces journées s'adressent aux enseignants, aux chercheurs, aux formateurs, et aux personnels de la santé scolaire.

L'éducation pour la santé en milieu scolaire répond à un besoin social de plus en plus pressant que traduisent en nombre croissant les incitations réglementaires et les initiatives des acteurs.

Ces journées doivent contribuer au développement et à la structuration pédagogique et scientifique de ce domaine :

- en capitalisant des innovations et des recherches ;
- en favorisant et en confrontant les problématiques.

Les thèmes retenus sont :

1. Problématique (s) générale (s) des recherches et des innovations en éducation pour la santé au sein du système éducatif.
2. Education affective et sexuelle.
3. Prévention des maladies cardio-vasculaires, des accidents et des conduites à risques.

COMITÉ D'ORGANISATION

Bernard DAVID, INRP
Christine de PERETTI, INRP
Daniel MOTTA, INRP

Pour les inscriptions, contacter le secrétariat

D. Motta, C. de Peretti, B. David
INRP, 29 rue d'Ulm - 75230 PARIS Cedex 05
Téléphone: (1) 46 34 90 85 ou 91 27 - Télécopie: (1) 43 54 32 01

Les médecins nouveaux acteurs de l'école

Marie-Noëlle Indjéagopian
Georges Vigarello

Des thèmes sanitaires aujourd'hui de part en part rénovés sont proposés aux élèves. Ils balayent un spectre aux frontières totalement redéfinies par rapport à l'ancien enseignement hygiénique. Le « traitement » de ces thèmes promeut des confrontations largement inédites : infirmières et médecins sont appelés à soutenir des initiatives « pédagogiques », les enseignants sont appelés à dépasser les limites de leur discipline, les parents sont appelés à collaborer autrement qu'ils ne le font ailleurs. Autant dire que ces changements de rôle ne vont pas de soi. C'est une part de leurs difficultés qui est ici interrogée, celles en particulier auxquelles s'affrontent les médecins scolaires, dont la position est étudiée dans notre travail à l'aide de plusieurs entretiens approfondis : renouvellement de leur place dans l'école, multiplicité de leurs tâches, obstacles rencontrés par les actions entreprises, attitudes et réactions de la part de ces médecins. L'hypothèse poursuivie est qu'un renouvellement de l'éducation pour la santé ne peut se penser sans un renouvellement des tâches et de la place des acteurs.

Lorsque le premier corps de « médecins inspecteurs communaux ou départementaux des écoles » est créé en 1887 en France, leur tâche est clairement délimitée : « Leur inspection porte sur la santé des enfants, la salubrité des locaux et l'observation des règles de l'hygiène scolaire (1) ». Tâche officiellement nouvelle sans doute pour la fin du XIX^e siècle mais qui concrétise une tradition déjà engagée : la surveillance des maladies infectieuses, l'examen de santé de l'élève. Le médecin dispose de nouveaux outils et surveille de nou-

veaux objets, les microbes surtout, les uns et les autres rendant « officiellement » sa place plus présente et plus légitime. Les rôles se répartissent clairement alors au sein des personnels de l'école : administration, pédagogie, surveillance sanitaire. Dufestel le dit en une phrase dans un *Guide du médecin scolaire*, plusieurs fois réédité au début du XX^e siècle : « Si c'est à l'instituteur qu'incombe la tâche de cultiver les facultés intellectuelles, c'est au médecin scolaire que revient le devoir de surveiller les organes (2) ». Aucune confusion

possible : les champs d'intervention ne se recourent pas. Non que l'instituteur n'ait rien à dire sur la santé, bien au contraire, mais sa pratique demeure, en 1900, sans rapport avec celle du médecin, lequel a pour seules tâches la défense microbienne et le bilan de santé. Un état de fait qui ne change guère durant plusieurs décennies même si le cours d'hygiène gagne en importance dans le programme d'histoire naturelle du second degré par exemple durant l'entre-deux-guerres (3). L'enseignant et le médecin, il faut le redire, ont jusqu'à ces dernières années des rôles qui ne sauraient se recouper.

Cette répartition des tâches est moins simple aujourd'hui. La lutte contre les maux, comme leur prévention, ne se limitent plus aux apprentissages mécaniques, tels que l'enseignement de l'hygiène à la fin du XIX^e siècle a pu les promouvoir. Cette lutte conduit à transformer le discours pédagogique, celui des enseignants, mais celui d'autres encore. Elle peut et doit orienter les professionnels de la santé vers de possibles prises en charge éducatives. Le rôle du médecin peut et doit dépasser le simple examen physique du sujet. C'est ce dépassement que mettent en place les circulaires récentes, rattachant le personnel de santé à celui du ministère de l'éducation nationale, réclamant sa présence dans des projets pédagogiques collectifs, étendant sa responsabilité à des actes de prise de conscience sanitaire et de diffusion du savoir.

Un champ s'est insensiblement constitué qui, loin des repères traditionnels de l'hygiène, loin aussi des lignes de programme obligatoire ou précis, suggère de nouveaux objets d'étude, de nouvelles démarches pédagogiques, comme de nouvelles attentes sur le sanitaire et le corps. Non que ce champ soit nettement implanté dans l'école : son enseignement est hors programme, il est objet de résistances ou de méconnaissances, il a du mal à s'unifier, il confirme pourtant l'existence de pratiques et de projets inédits, initiatives d'autant plus importantes qu'elles sont portées par des accents militants depuis longtemps oubliés. Des thèmes sanitaires aujourd'hui de part en part renouvelés sont proposés aux élèves. Ils balayent un spectre aux frontières totalement redéfinies par rapport à l'ancien enseignement hygiénique : tabagisme, toxicomanie, équilibre alimentaire, sida, mais aussi violence, abus sexuels, relation amoureuse, suicide, divorce... Frontières inédites, il faut le redire : le psychologique voisine avec le

physiologique, l'individuel avec le collectif, la maladie avec le mal-être. Ces thèmes provoquent des initiatives aux noms nouveaux, « club santé », « journée santé », « journal santé », « questionnaire santé », ou des initiatives plus classiques mais toujours collectives et variées, visites, conférences, expositions, séances de discussion ou de formation (4). Mais surtout le « traitement » de ces thèmes promeut des confrontations largement inédites : infirmières et médecins sont appelés à soutenir des initiatives « pédagogiques », les enseignants sont appelés à dépasser les limites de leur discipline, les parents sont appelés à collaborer autrement qu'ils ne le font ailleurs.

Autant dire que ces changements de rôle ne vont pas de soi. C'est une part de leurs difficultés qui est ici interrogée, celles en particulier auxquelles s'affrontent les médecins scolaires : renouvellement de leur place dans l'école, multiplicité de leurs tâches, obstacles rencontrés par les actions entreprises, attitudes et réactions de la part de ces médecins. Le rappel d'un passé encore récent, celui de l'enseignement de l'hygiène dans l'école de la République, devrait aider à souligner les différences entre hier et aujourd'hui. Ce qui est d'abord un changement de culture doit être clairement rappelé.

UN CHANGEMENT DE CULTURE

La lecture des seuls programmes scolaires de la III^e République suggère la longue tradition pédagogique des préceptes sanitaires : une histoire marquée par l'insistance des messages antimicrobiens, la fréquence des campagnes antialcooliques, la « catéchisation » des apprentissages hygiéniques. L'école a pratiqué un prêche sanitaire, autant ne pas l'oublier. L'instituteur de la fin du XIX^e siècle suspend au mur les affiches sur « l'eau, l'air, le soleil », « les effets de l'alcool », « l'utilité de la prophylaxie » ; il calligraphie au tableau le nom des plantes dangereuses, celui des maladies contagieuses, celui des remèdes utiles ; il accumule les slogans contre le cabaret, l'ignorance, l'imprudence ; il explique la nécessité du changement de linge, celle du lavage des dents ou du lavage du corps. L'école de la fin du XIX^e siècle a promu une hygiène militante dont il ne faudrait oublier ni la force, ni l'obsessionnelle présence. C'est dans ce cadre que les responsabilités de l'enseignement et du médecin sont largement différentes : le premier enseigne le

catéchisme hygiénique, le second pratique concrètement préventions et bilans sanitaires.

Cet enseignement, longtemps admiré, a perdu aujourd'hui une grande partie de son sens. Ce qui provoque des conséquences insouçonnées. Trois changements majeurs, pédagogique, scientifique, politique ont rendu cet enseignement largement obsolète, transformant les contenus, les objectifs, les mots ; faisant de l'éducation pour la santé un objet totalement nouveau, suscitant la recomposition des objectifs et des rôles de chacun.

Le premier changement est celui de la forme même de l'enseignement : le catéchisme des vieux régimes professoraux, aussi pressant soit-il, n'est plus de saison. Non seulement parce qu'il borne la vision de la santé à quelques slogans interditeurs, mais parce qu'il multiplie les arguments d'autorité dont ne saurait se satisfaire le monde scolaire d'aujourd'hui. Impossible d'enseigner en accumulant les vérités passivement répétées ; impossible de cantonner les apprentissages à quelques formules incantatoires auxquelles l'enfant n'a guère le sentiment de participer. Les enquêtes ont montré l'efficacité toute relative de ces campagnes sanitaires, proches de nous encore, privilégiant l'interdit et la pensée imposée (5). Des formules différentes sont depuis longtemps proposées, des formules nouvelles aussi sont encore à inventer.

Un deuxième renouvellement, décisif pour le contenu de l'enseignement, porte sur les objets soumis à l'attention des élèves : la définition de la santé, la diversité et l'étendue des thèmes pris en compte. Ces objets ont été bouleversés comme l'ont été ceux de la vigilance sanitaire. Quelques causes en sont d'ailleurs sensibles : le recul des maladies infectieuses, l'émergence de pathologies jusque-là peu sensibles ou peu connues, le bouleversement de l'épidémiologie ont totalement reconstruit les normes des comportements sanitaires. Les « nouveaux » maux, cancers, maladies cardiaques ou respiratoires, les nouvelles infections, le sida par exemple, les nouvelles attitudes à risque, drogues, consommations abusives, accidents, la vigilance inédite portée aux troubles psychologiques, la lancinante question de l'« équilibre de la personne », ont totalement recomposé les champs d'inquiétude et d'intervention. Ils ont élargi le regard pédagogique à l'influence de facteurs multiples et corrélés : l'environnement, les modes de vie, le milieu social, la « carte gé-

tique ». D'où la diversification de ce territoire aux contours de plus en plus étendus qu'est devenue la santé.

Plus profondément ce sont les attentes sanitaires qui se sont déplacées, orientées comme jamais vers l'accroissement des potentialités personnelles, focalisées sur l'équilibre psychologique et la conquête de soi. Une expression nouvelle s'est imposée : « mieux-être ». Elle fait, depuis quelques années, le titre des livres et des magazines de santé. Formule sans éclat, apparemment insignifiante, cette expression change en profondeur les objectifs sanitaires. Elle est convergente avec la définition donnée par l'Organisation mondiale de la santé évoquant « un état complet de bien-être physique, mental et social ne se caractérisant pas uniquement par l'absence de maladie ou d'infirmité ». Le but n'est plus seulement d'écartier le mal comme le suggéraient les textes traditionnels, il est aussi d'approfondir une façon d'éprouver le corps, celle d'en accroître et d'en réaliser les possibles. Au classique travail qui protège des maladies s'ajoute un interminable et obscur travail qui quête le bien-être. Ce qui transforme radicalement la vision d'une éducation pour la santé en l'éloignant des seuls apprentissages hygiéniques. Nouveau dessein, nouvelle prise de conscience, l'éducation pour la santé ne saurait se limiter à l'enseignement des gestes préventifs. La substitution par les récents textes officiels du terme « enseignement de l'hygiène » par le terme « éducation pour la santé » ou le terme « promotion de la santé » entérine ce changement. Le recours aux thématiques clairement psychologiques l'entérine davantage encore, comme cette définition de l'« école saine » dans une expérience récente effectuée sur dix pays : « Une école dans laquelle les jeunes auront tendance à se sentir plus à l'aise avec eux-mêmes (6) ». Ou cette définition de la santé dans un récent livre repère sur cette « éducation nouvelle » : « La santé est l'équilibre et l'harmonie de toutes les possibilités de la personne humaine, biologiques, psychologiques, sociales (7) ». Ce qui a changé c'est l'extension sans limites du territoire accordé aux comportements « sains » et l'importance d'une sensibilité toujours plus psychologisée. D'où la nécessité, ici encore, de recourir aux compétences les plus variées.

Le troisième changement majeur est celui de la vision collective de l'éducation pour la santé. Non qu'une conscience collective ait été absente des

apprentissages hygiéniques traditionnels. Bien au contraire, l'école de la fin du XIX^e siècle prétend engager une perspective solidariste par le développement de l'hygiène. Le thème du microbe a intensifié, à la fin du XIX^e siècle, une vision des interdépendances entre les groupes comme entre les personnes : se défendre contre l'infection en participant à la défense des autres, se protéger soi-même par la protection de tous. Ce que les vieux manuels évoquaient d'une formule laconique et banale : « La vie d'un homme dépend de la vie des autres hommes » ; ou ce que quelques lecteurs attentifs de Pasteur ont dit de façon plus imagée : « Chacun de nos organes individuels par l'invincible armée des infiniment petits qu'il recèle monte pour ainsi dire à l'assaut de tous les organismes du monde (8) ». La prise de conscience du poids de l'environnement, comme celle du poids des mécanismes économiques, sociaux ou culturels sur la santé de chacun n'ont fait aujourd'hui qu'accentuer à l'extrême l'importance attribuée à l'interdépendance ; mais aussi et plus concrètement la transformation de certains comportements sanitaires a renouvelé la réflexion à son sujet : violence ou toxicomanie, entre autres, confrontent la communauté éducative à elle-même. Les seules décisions individuelles, celles demeurées dispersées ou séparées, ne peuvent guère ici entraîner de profonds changements. Ce qui déplace la façon de poser le problème : non plus démontrer l'interdépendance, non plus l'afficher en slogan, mais agir sur elle, créer des situations spécifiques pour mieux la mobiliser, engager par exemple des programmes de discussions, de rencontres, d'exposition, de manifestations publiques toutes organisées dans et par la communauté éducative.

Cet enjeu d'actions collectives est devenu d'autant plus marquant qu'il se confronte à la culture plus individualiste de nos sociétés. Il pose le problème du nécessaire renforcement du lien social au moment même où les sociologues d'aujourd'hui en soulignent l'affaiblissement possible. L'éducation pour la santé peut ici devenir un des défis de l'école. Elle peut être l'occasion d'expériences communautaires, celle d'engagements collectifs mobilisant l'ensemble des acteurs d'un établissement : une entreprise d'autant plus précieuse qu'elle peut transformer le climat relationnel en ouvrant sur les apprentissages du lien social. Encore faut-il se garder de toute illusion et mesurer le risque de transformer ces entreprises en quelques gadgets mobilisateurs, gesticulations

creuses multipliant les bonnes intentions pour se limiter à elles. Le danger est ici bien réel, évident, réitérant dans la tradition pédagogique : affirmer sans faire vraiment, faire sans appliquer vraiment. L'école est coutumière de ces discours « généraux » transformés en initiatives dérisoires.

Une fois ces méfiances fortement énoncées, c'est dans ces perspectives communautaires que peuvent, quoi qu'il en soit, se penser les actions nouvelles : engager des projets mobilisant un collectif, aider à la convergence de compétences, responsabiliser des groupes. D'où la possible collaboration de personnels de santé sur des visées pédagogiques et des programmes inédits, acteurs nouvellement et nécessairement impliqués dans les formules collectives.

UN SERVICE DE « PROMOTION DE LA SANTÉ EN FAVEUR DES ÉLÈVES »

L'ensemble de ces changements a eu des effets institutionnels : la santé a été prise en charge autrement dans l'école ; sa gestion s'est transformée. Une circulaire de juin 1991 a opéré la rupture majeure modifiant l'ancien service de santé scolaire chargé de la surveillance sanitaire en « service de promotion de la santé en faveur des élèves (9) » chargé d'une mission nettement plus vaste et redéfinie. Nouvelle dénomination, nouveaux dispositifs, nouveaux objectifs : le service est censé « promouvoir la santé physique et mentale en faveur de tous les jeunes scolaires en vue de contribuer à leur équilibre et à leur épanouissement et leur bonne insertion dans l'école (10) ». Non plus l'hygiène, il faut le redire, mais l'ensemble du comportement. Non plus le physique mais l'individu. D'où ce regroupement très volontaire sous la rubrique « santé » de thèmes clefs de l'école : « échec scolaire, difficulté relationnelle, mal être (11) » ; cette volonté de viser des attitudes et des valeurs ; cette tendance à substituer au vieux discours sur la morale républicaine un discours plus neutre et plus savant, plus individualiste et plus intégrateur aussi sur l'accomplissement de chacun, promouvant « les capacités des élèves à mettre en valeur leur propre santé par des choix de comportements libres et responsables devant les problèmes de santé publique et de société qui peuvent se poser (12) ». Objectif aux références sans limites, la santé devient le nouveau registre pour évoquer l'épanouissement et la réalisation de soi ; terrain pédagogique rénové elle relègue la vieille

médecine scolaire à l'état de sous-ensemble technique et limité pour promouvoir une médecine scolaire de part en part repensée.

Ce service de « promotion de la santé » transforme les responsabilités et les actions. Il épouse le maillage hiérarchique du ministère avec ses conseillers nationaux, rectoraux et départementaux. Il crée surtout un nouveau statut des personnels : infirmières et médecins des écoles ne relèvent plus du ministère de la santé mais du ministère de l'éducation nationale, leur mission ne se limite plus aux bilans de santé ou aux examens mais s'étend aux initiatives collectives, à la formation des personnels, à l'enseignement. Une activité réorientée : ils sont « initiateurs et animateurs », ils suggèrent des thèmes de travail que l'ensemble d'une communauté est censée reprendre. Visée ambitieuse, elle concerne le climat collectif, elle impose confrontations, rencontres, discussions : « promouvoir sous l'égide du chef d'établissement une démarche participative de tous les acteurs, dont les élèves eux-mêmes, pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet de santé intégré au projet d'établissement (13) ». L'occasion d'entrecroiser et de redistribuer les énergies pédagogiques sur un nouvel objet, créer des convergences institutionnelles, engager et entretenir des collaborations jusque-là limitées. Une façon de réactiver aussi de vieux projets pédagogiques : tenter de souder la communauté éducative en multipliant les engagements collectifs, tenter de l'ouvrir sur l'extérieur en multipliant les collaborations. Le « service de promotion de santé en faveur des élèves » serait au cœur d'une rénovation : « Interface entre les jeunes, le monde de la santé, le monde de l'enseignement, le tissu familial et social (14) », il permettrait, outre la multiplication des échanges, l'accroissement de la santé de chacun.

Texte ambitieux, autant le redire : il n'indique pas toujours comment faire, privilégiant espérances et intentions. Il demeure largement théorique aussi, optatif, à l'image de ces certitudes administratives attendant des faits qu'ils se plient aux seules affirmations managériales. La circulaire de 1991 suppose un espace scolaire paisible, lisse, où toute activité voulue trouverait sa place attendue, où toute contrainte céderait à la volonté de faire, où tout partenaire pédagogique, scientifique, administratif serait d'emblée novateur. Vision idyllique bien sûr, le souhait l'emporte sur la réalité, la demande sur le possible : projeter ou

suggérer des rencontres n'est pas les effectuer, vouloir le changement n'est pas le réaliser, la circulaire inspirant des actions hors programme peut, dans bien des cas, demeurer quasiment lettre morte ou demeurer très diversement et différemment appliquée.

Au moins l'existence d'un « service pour la promotion de la santé en faveur des élèves », la redéfinition d'une mission des personnels, la reformulation des attentes sanitaires marquent-elles la prise de conscience officielle d'une vision nouvelle de la santé : l'insistance sur les thèmes de la prévention, la sécurité, l'épanouissement de soi au-delà des seuls interdits hygiéniques. La culture individualiste du mieux-être (15), comme celle de nouvelles responsabilités sanitaires collectives (16) ont, de fait, pénétré le dispositif administratif de l'école. Des actions existent aussi, effectuées dans le droit fil de cette circulaire de 1991, d'autant plus importantes qu'elles concrétisent la rénovation possible. Expériences modestes, locales, variant d'un lieu à un autre, toutes suggèrent le changement, comme le montrent ces quelques cas devenus « classiques » : « Leur sommeil et nous », par exemple, action effectuée en 1991 dans une école primaire de Grenoble, avec séances d'informations pour parents et enfants, grilles d'observations sur le « sommeil et les rythmes de vigilance », « ateliers » autour d'instituteurs, animateurs, personnels de santé, créations de dossiers, de dessins, de sketches exposés dans un « Forum de l'enfance » en fin d'année (17) ; ou cette « semaine santé » organisée en 1993-1994 dans un lycée de Roubaix à l'occasion de la journée mondiale de lutte contre le sida sur le thème « respect de soi, respect de l'autre », préparée et animée par « cinq-six élèves, une dizaine d'enseignants, le médecin, l'infirmière, la documentaliste et plusieurs partenaires extérieurs (gynécologue, pharmacien, responsables d'associations) (18) » ; ou ces initiatives très concrètes et régulières autour du déjeuner, son contenu, son contexte, sa durée, impliquant personnels de cantine, parents, fabricants, équipes administratives et pédagogiques, provoquant ici encore rencontres, expositions, visites, débats (19). Exemples émiétés, hétérogènes, diffus, mais nombreux, tous indiquent de nouveaux objectifs sanitaires comme de nouvelles formules pédagogiques. Un rapport académique annuel dresse généralement le bilan de ces actions locales. Trois mille heures par exemple leur ont été consacrées, à partir des classes

maternelles jusqu'aux classes terminales, dans le département du Val-de-Marne en 1993-1994 : « Les équipes médicales expriment leur surprise du peu d'information et de connaissances en matière de santé des enfants du département (20) ».

QUELLE PROFESSION POUR LA SANTÉ À L'ÉCOLE ?

Un changement de culture enfin est perceptible chez le personnel de santé, sensible à la volonté de *s'affranchir des seules pratiques de surveillance* ou de soin. L'enquête que nous avons conduite par interviews approfondies auprès de différents médecins de la région parisienne le montre clairement (21). Tel médecin scolaire, par exemple, disant privilégier les entretiens avec les élèves parce qu'en atteignant plus directement les comportements et la sensibilité, ces entretiens et la personnalisation qu'ils impliquent peuvent plus sûrement les modifier : « Je favorise énormément les entretiens individuels, la meilleure façon d'avoir vraiment une relation avec un adolescent (22) » ; ou cet autre encore disant impulser au moins une « action santé » par an, ce qui transforme délibérément son image de soignant : « Je crois que quand on s'investit personnellement dans ce genre de chose les élèves nous connaissent mieux et ils viennent ensuite plus facilement (23) ». Une volonté nouvelle s'est, de fait, concrétisée. Certains des médecins interrogés disent même faire de l'éducation pour la santé le centre de leur pratique, le pôle incontournable de toute leur action : « Notre satisfaction on la trouve dans l'éducation à la santé (24) ». Les obstacles sont nombreux pourtant, hétérogènes, diffus, réitérants. C'est à les identifier que notre enquête a été consacrée, c'est à les commenter que la dernière partie de ce texte est réservée.

Le premier obstacle tient au statut même de la circulaire. Quelques-uns des médecins interrogés avouent n'en guère tenir compte : « Ça n'a rien changé (25) » ; « C'est quelque chose qui ne m'impressionne guère (26) » disent plusieurs d'entre eux. Beaucoup en revanche, sans remettre en cause les changements proposés, s'interrogent sur le caractère « déclencheur » de la circulaire et sur son efficacité normative : « Les changements de ma pratique sont plus venus des changements de la population que des directives (27) ». Les

mêmes médecins insistent sur la nécessité d'une volonté toute personnelle pour participer aux actions collectives envisagées, la nécessité d'une adhésion quasi intime, celle qu'une circulaire seule ne saurait susciter : « L'éducation à la santé, soit on est motivé et on va vers les enseignants, soit on ne l'est pas et on fait comme avant (28) ». Quelques accents sur la liberté de chacun peuvent également être perçus dans ces entretiens, allusion discrète au statut traditionnellement libéral du médecin, référence tout aussi discrète au rapport personnel que chacun entretient avec la santé : « Il y a tout de même une marge d'autonomie, on ne peut pas vous imposer de faire des actions d'éducation pour la santé (29) ». Ou encore cette remarque sur le thème de la « vocation » ou de la « mission » d'un médecin pourtant très engagé dans ces actions nouvelles : « Je n'ai pas entendu de voix pour me dire de porter la bonne parole. Je ne suis pas missionné (30) ». Autant de réponses révélant que la circulaire de 1991 comporte, comme bien d'autres documents de ce genre, des limites dans son application, sinon dans sa compréhension : elle ne peut d'emblée créer le consentement de chacun sur une activité très personnelle, elle le peut d'autant moins qu'elle ne provoque « de fait » aucun changement de statut, aucune obligation d'attitude, et qu'elle ne crée aucun espace nettement institutionnalisé. Elle n'a pas de force directement « contraignante ». Il faut alors la saisir comme un indice de changement de culture plus que comme un indice de bouleversement professionnel : elle indique des orientations nouvelles, des déplacements de sensibilité. Elle formule des vœux plus qu'elle ne crée un nouveau métier. Au point que certains interviewés avouent franchement ne pas avoir perçu de changement dans l'éducation pour la santé depuis la publication de ce texte : « Je suis là depuis 1987, on peut pas dire qu'il y ait eu réellement quelque chose d'extraordinaire (31) ».

Un deuxième obstacle tient au statut de l'éducation pour la santé suggéré par le texte lui-même : celui, tout simplement, de sa place dans l'école. Le paradoxe est que cette activité censée proposer « de décentrer l'idée de santé de l'idée de maladie (32) » pour la focaliser sur celle d'un épanouissement de chacun demeure presque invisible dans le quotidien de l'école. Cette même activité censée engager une révision des comportements quotidiens pour transformer les sensibilités et rénover la communauté scolaire (33), n'est autre en définitive que marginale, optionnelle, canton-

née dans des initiatives hors programme, intégrée aux « projets d'action éducative » (les PAE) dont les contenus eux-mêmes peuvent être les plus divers, regroupant l'art, la technique, le sport ou l'économie et dont le volume se limite à 10 % de l'ensemble des activités scolaires.

Le paradoxe est à vrai dire au cœur du projet administratif d'éducation pour la santé : comment faire exister un enseignement sur les comportements quotidiens, une animation sur les sensibilités, cette présence de références culturelles sur des modes de faire et de sentir dont tout le sens est d'être hors programme, diffus, volontaire, dans une école dont les seules activités valorisées sont celles des disciplines et des programmes ? Comment donner quelque poids à des transmissions de connaissance fondées sur le dialogue et l'échange, valoriser une pédagogie rompant avec les apprentissages directifs, dans une école où les formes classiques de l'apprentissage demeurent largement dominantes sinon prioritaires ? La nouveauté d'une éducation pour la santé vient buter sur ce paradoxe que quelques chefs d'établissement résolvent sans état d'âme : « Il y a quand même les familles qui sont là pour s'occuper de la santé de leurs gosses (34) » ; ou encore : « Ce n'est pas notre travail, c'est celui des familles (35) ». D'où pour nombre de personnels de santé interrogés la nécessité de transposer le contenu de cette activité en contenu officiel de programme sous peine d'en accepter le statut minoré : « Je verrais très bien les choses : une éducation à la santé qui se fasse en cours autour des professeurs de biologie et d'éducation physique et peut-être d'éducation civique (36) ». Le thème est régulièrement repris dans les entretiens au point de devenir une interrogation obligée. Comment valoriser un enseignement échappant à la norme scolaire sinon en le subordonnant à cette même norme ? La réponse semble plus d'une fois évidente : « L'objectif serait que cette éducation soit reconnue à part entière, c'est-à-dire qu'il y ait des plages horaires et un programme (37) ». Autant dire que cette issue n'est peut-être ni indispensable ni même a priori souhaitable, mais sa seule évocation souligne en revanche, et pour le moins, un inconfort chez ceux qui la projettent et la réclament : « On se sent toujours quelque peu en porte à faux, parfois même l'intrus quand on veut faire quelque chose et qu'on supplie de nous donner un peu de temps (38) ».

Il faut insister sur cette difficulté à transformer de nouvelles attentes culturelles en produits d'emblée

scolarisables. Il faut insister sur cet obstacle parce qu'il possède une inévitable conséquence, il laisse des insatisfactions régulièrement évoquées par les médecins interrogés : « Je ne sais pas où nous classer. On n'est ni professeur, ni administratif, donc on est encore un petit peu à part, on n'a pas beaucoup de contacts. L'obstacle majeur c'est qu'on ne nous reconnaît pas (39) ». Le thème est quelquefois abordé plus crûment encore par le biais du financement. L'« argent » pour financer les heures et soutenir l'action conçu comme signe de dignité : « Si on avait une place reconnue et si c'était inclus dans le projet d'établissement, nous aurions un budget, ce que nous n'avons pas la plupart du temps (40) ». Changement de statut sans doute, mais qui ne trouve pas encore de place claire dans l'institution pour laquelle il est destiné.

Un troisième obstacle, aux yeux de certains médecins interrogés, tient à l'attitude adoptée par d'autres personnels. Le chef d'établissement tout d'abord dont le rôle peut être déterminant dans le choix des objectifs optionnels. Sa position personnelle, ses orientations sont jugées décisives : « Tout dépend du chef d'établissement. C'est très variable d'un établissement à l'autre (41) ». Même constat, mots quasi identiques, dans un autre établissement parisien : « Je vais vous dire, l'éducation à la santé, tout dépend du chef d'établissement (42) ». Les enseignants ensuite dont l'engagement ne correspond pas toujours aux attentes des médecins initiateurs d'action : « Je dirai que la participation des enseignants est souvent difficile à obtenir, d'abord et avant tout parce qu'ils ont peu de disponibilité évidemment (43) ». Thème dominant lorsqu'est abordé le suivi des actions, le problème posé par la nécessité d'une présence régulière sinon continue : « On a fait une première réunion, on a cru que ça allait démarrer. On en a fait une seconde et tout a capoté faute de présence (44) ». Plus profondément la distance des préoccupations et des compétences pédagogiques est discrètement abordée. Les enseignants ne reconnaîtraient pas les limites de leur information : « Les enseignants ont l'impression qu'ils n'ont pas besoin d'un intervenant extérieur pour apporter l'information à leurs élèves (45) ». Comment concrétiser la collaboration, faire que chacun déplace des frontières et se dessaisisse partiellement de ce qu'il considère comme ses appartenances ? « Il faut trouver le professeur qui accepte de céder ses heures (46) ». Ce qui est, au passage, une autre façon de poser le problème du statut de ce nouveau secteur pédagogique au sein de l'école.

Faible portée de la circulaire, faible place accordée à cet enseignement nouveau, « complexités » institutionnelles et relationnelles, tels sont les trois obstacles les plus fréquemment cités par les interviewés. Leur discours révèle les espoirs placés dans une éducation pour la santé autant qu'il en révèle les limites actuelles d'application. Il serait possible de s'interroger encore sur la formation pédagogique de ces personnels : comment leur proposer de nouvelles missions sans envisager de mieux les y préparer ? Comment leur donner des responsabilités d'animation et d'orientation « formatrices » sans accroître préalablement leur assurance et leurs références ? Impossible, à nos yeux, d'éviter de telles questions dans un avenir proche si le projet de la circulaire doit se poursuivre et s'implanter.

Il est enfin un problème que les interviewés abordent très rarement mais qui nous paraît mériter une attention toute particulière : celui de l'homogénéité du thème, son unité interne, obstacle supplémen-

taire, plus conceptuel à vrai dire, plus masqué aussi qui peut hypothéquer le contenu même de l'éducation pour la santé. Cette difficulté est insidieuse et peu analysée. Elle met en jeu l'identité de ce nouveau champ. Comment rendre « convergents » des objets aussi différents que ceux du tabagisme, de la consommation alimentaire ou de la violence ? Comment unifier des actes que toutes les apparences rendent totalement séparés ou différents ? Le risque sanitaire a le visage de la dispersion, celui du décousu, sinon de l'incohérence. Les thèmes d'action recensés dans divers établissements du département du Val-de-Marne en 1993-1994 en sont l'illustration : « La santé en général », « corps, puberté et adolescence, vie amoureuse, grossesse et contraception », « l'alimentation », « les rythmes de l'enfant », « le sommeil », « la maltraitance et droits de l'enfant », « prévention bucco-dentaire », « le cancer », « les vaccinations », « l'asthme et les allergies », « l'hépatite B », « sport, activité cardiaque et muscles », « les gestes d'urgence », « la lutte contre les

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET L'ÉDUCATION POUR LA SANTÉ

Tous les interlocuteurs des services de santé scolaire le disent : le chef d'établissement est un rouage central dans les actions d'éducation pour la santé. La circulaire sur le nouveau service de « promotion de la santé en faveur des élèves » le dit aussi : les actions s'organisent localement « sous l'égide du chef d'établissement ». C'est la raison pour laquelle nous avons tenté d'évaluer la vision que les chefs d'établissement ont de ce secteur : recenser les actions qu'ils estiment importantes, mesurer l'investissement qu'ils jugent devoir leur accorder. Nous avons procédé à 15 entretiens non directifs (5 sur Paris, 10 sur la petite couronne, 12 CES, 3 lycées).

Nous avons rencontré quelques réactions d'incompréhension : « Les familles sont là pour s'occuper de la santé de leurs enfants » ou « L'hygiène de vie ça concerne l'éducation familiale ». Nous avons aussi rencontré des aveux d'incompétence : « Je ne sais exactement comment faire ». Mais la plupart des chefs d'établissement interrogés s'attardent plutôt sur les difficultés institutionnelles tout en disant découvrir un champ dont ils ne soupçonnaient pas l'intérêt. Le manque de temps, la dispersion possible des objectifs et des actions (« Seulement voilà, il y a les activités culturelles, la sécurité routière, les refus de violence verbale et bien d'autres choses... » dit l'un des interviewés), la difficulté de maintenir le contact avec un personnel de santé implanté sur plusieurs établissements sont les thèmes qui reviennent le plus souvent dans les entretiens. Peu évoquent les enseignants, sinon ceux de biologie et d'éducation physique. Peu évoquent aussi les parents.

Du coup ce sont les actions les plus matériellement contrôlables et les plus immédiatement spectaculaires qui semblent les actions préférées. Plusieurs s'attardent sur des campagnes de vaccination réussies, d'autres sur des actions très concrètement centrées sur la nourriture (la cantine et autour), d'autres encore sur une journée par an consacrée à la drogue ou au sida.

La prise de conscience de l'existence d'un nouveau champ a eu lieu, non celle de sa place et de son unité possible.

Michèle Chauché
Université Paris V

poux » (47). Illustration identique avec les chapitres d'une recherche déjà citée conduite dans dix pays sur l'éducation pour la santé : « Consommation de tabac et autres drogues, exercice et activités de loisir, nutrition, régime alimentaire et soins dentaires, problèmes physiques des médicaments, intégration sociale (48) ». D'où ce sentiment fréquemment partagé que ce nouvel espace pédagogique demeure une nébuleuse quelque peu hybride ou peu visible. Un espace sensiblement unifié dans un cours universitaire de santé publique dans un CHU, mais beaucoup plus difficilement unifié dans une école où sa place « réelle » demeure, quoi qu'il en soit, marginale.

Autant de difficultés nombreuses, quelquefois évidentes et clairement désignées dans les entretiens. Des difficultés qu'il faudrait affronter publiquement et clairement pour que le changement de culture révélé par une nouvelle sensibilité et de nouvelles pratiques de santé, l'apparition de nouvelles exigences pédagogiques aussi, ne se limitent pas à quelque présence formelle au sein de l'école.

Marie-Noëlle Indjéagopian
 Université Paris X
 Georges Vigarello
 Université Paris V

NOTES

- (1) L. Dufestel, *Guide pratique du médecin inspecteur des écoles*, Paris, 1910, p. 9-10.
- (2) *Ib.*, p. 4.
- (3) Voir le programme de 1938 et le manuel de A. Démousseau et J. Haumesser, *Anatomie et physiologie humaines, microbiologie, hygiène*, Paris, 1940.
- (4) Les publications du Comité français d'éducation à la santé (CFES) sont à cet égard largement éclairantes, en autres : 1,2,3... *pour la santé, Éducation pour la santé en milieu scolaire*, Vanves, CFES, 1994.
- (5) Voir les enquêtes faites en 1914 pour mesurer l'impact de ces campagnes sur les anciens élèves de la République que sont les soldats de la guerre et le constat d'un effet quasi nul (D. Nourrisson, *Le buveur du XIX^e siècle*, Paris, Albin-Michel, 1990).
- (6) *Nos jeunes et leur santé, opinions et comportements des 11, 13 et 15 ans au Canada et dans 10 autres pays*, Ministère de la Santé nationale et du Bien-être social, Ottawa, 1992, p. 89.
- (7) J. A. Bury, *Éducation pour la santé, concepts, enjeux, planification*, Bruxelles, De Boeck, 1992, p. 20.
- (8) L. Bourgeois, *La politique de la prévoyance*, Paris, 1914, T. I, p. 57.
- (9) Ministère de l'éducation nationale, Circulaire n° 91-148 du 24 juin 1991.
- (10) *Id.*
- (11) *Id.*
- (12) *Id.*
- (13) *Id.*
- (14) *Id.*
- (15) Voir, entre autres, A. Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, G. Vigarello, *Le sain et le malsain*, Paris, Seuil, 1993.
- (16) Voir entre autres, C. Got, *La santé*, Paris, Flammarion, 1992, le chapitre, « Le choix d'une santé publique ».
- (17) Citée dans 1, 2, 3... *pour la santé*, op. cit., p. 151.
- (18) *Ib.*, p. 180.
- (19) Voir C. Théodose, *Les actions d'éducation pour la santé et les enquêtes de santé en milieu scolaire : analyse des difficultés rencontrées*, Thèse médecine, Montpellier, 1995, p. 4-5. Nous tenons à remercier J.C. Manderscheid de nous avoir communiqué ce texte.
- (20) Service de promotion de la santé en faveur des élèves du Val-de-Marne, *Rapport annuel médical année 1993-1994*, Créteil, 1994, p. 67.
- (21) Nous avons effectué des entretiens approfondis durant l'année 1994 auprès de douze médecins solaires de la région parisienne, après avoir conduit cinq entretiens préparatoires. Dans le choix des interviewés un équilibre a été respecté en fonction de la variété des zones d'intervention, du type d'établissement, de la différence sexuelle. Les interviewés apparaîtront dans le présent texte sous la seule initiale de leur nom.
- (22) Médecin A.
- (23) Médecin P.
- (24) Médecin G.
- (25) Médecin D.
- (26) Médecin G.
- (27) Médecin V.
- (28) Médecin B.
- (29) Médecin G.
- (30) Médecin A.
- (31) Médecin C.
- (32) M. Bass, *Promouvoir la santé*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 12.
- (33) « Associer le public à la mise en forme des outils de communication » dit F. Baudier, « Méthodologie en éducation pour la santé, essai de classification », *Hygiène*, 1986.
- (34) Chef d'établissement interrogé par M. Chauché dans une recherche actuellement en cours. Voir encart page 26.
- (35) *Ib.*
- (36) *Ib.*
- (37) Médecin P.
- (38) Médecin G.
- (39) *Ib.*
- (40) Médecin B.
- (41) Médecin P.
- (42) Médecin M.
- (43) Médecin T.
- (44) Médecin R.
- (45) Médecin G.
- (46) Médecin J.
- (47) Service de promotion de la santé en faveur des élèves, Créteil, *Rapport*, op. cit., p. 67-68.
- (48) *Nos jeunes et leur santé*, Ottawa, op. cit.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 40.25.11.87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 1995, XXXVI-4

ISBN 2 7080 0784

ANALYSES DE RÉSEAUX ET STRUCTURES RELATIONNELLES

Études réunies et présentées par **Emmanuel Lazega**

Capital social et trous structuraux Ronald S. BURT

**Amitié et inimitié sous communisme
d'Etat** Beate VÖLKER
Henk FLAP

**Flux de ressources et réseaux
inter-organisationnels** Mark S. MIZRUCHI
Shin-Kap HAN
Gwendolyn A. DORDICK

Les ressources sociales Nan LIN

Acteurs et grammaire de la domination Harrison C. WHITE

**Les organisations centrales
et les réseaux politiques** Franz Urban PAPPI
Thomas KÖNIG

**La structure des interactions
dans les groupes** Linton C. FREEMAN

Capital social et contrainte latérale Emmanuel LAZEGA
Marie-Odile LEBEAUX

LES LIVRES

Abonnements :

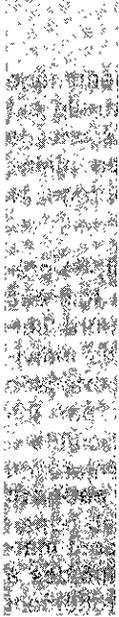
L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Editions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex – CCP Marseille 6 36 09 E
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année
en cours.

Tarif 1996 : L'abonnement (4 numéros) France 360 F
Etranger 440 F

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
Editions OPHRYS – Tél. : 92 53.85.72
Soit auprès des librairies scientifiques

Le numéro 115 F



Les jeunes et les drogues : réflexions pour la prévention

Christine de Peretti
Nelly Leselbaum

La prévention des phénomènes de toxicomanie constitue une priorité abondamment affichée par les pouvoirs publics associant différentes catégories d'acteurs institutionnels et sociaux. L'Institution scolaire est elle aussi impliquée dans la prévention des dépendances (associée dans les textes aux conduites à risque et aux conduites déviantes) particulièrement dans le cadre des comités d'environnement social. Cependant, l'évocation des consommations des divers produits psycho-actifs par les adolescents se heurte souvent à une véritable confusion entre usage, abus et dépendance ou entre usage et dangerosité en raison de la pluralité des produits, des systèmes de références (légaux, médicaux, toxicologiques, psychologiques, sociologiques), de la complexité des influences et probablement de l'ambivalence des adultes à l'égard de ces substances

Nous présentons ci-dessous les résultats d'une recherche étudiant les attitudes et les comportements des lycéens à l'égard de ces substances avant d'en discuter les implications pour la prévention.

Cette étude vise à mesurer de façon aussi exacte que possible les consommations de drogues, d'alcool et autres produits licites des adolescents scolarisés et à décrire leurs connaissances et leurs opinions sur ces différents produits. En outre, elle analyse les facteurs (image de soi, relations familiales, scolarité, influence des pairs, loisirs, projets d'avenir...) protecteurs ou au contraire incitateurs de l'usage répété de ces produits.

PROBLÉMATIQUE

Peu de monde, dans notre société, nie la gravité des problèmes de toxicomanies, le retentissement des *dépendances*, particulièrement aux drogues dites « dures » ou à l'alcool, sur les destins de leurs victimes voire de leurs familles.

La prévention des phénomènes de dépendance est une priorité abondamment mise en avant par

les pouvoirs publics qui associent dans cette prévention différentes catégories d'acteurs institutionnels et sociaux dont l'Institution scolaire.

Cependant, comme le souligne A. Ehrenberg [1] : «...le phénomène majeur amorcé depuis le milieu des années quatre-vingt est l'extension et la dissolution simultanée de la notion de drogue. ». La notion de « drogue » est largement polysémique. En outre, l'évocation des **consommations**

des divers produits psycho-actifs par les adolescents se heurte souvent à une véritable confusion entre expérimentation, usage, dépendance et toxicomanie ou entre usage et dangerosité en raison, notamment, de la pluralité des produits et des systèmes de références, de la complexité des influences et même de l'ambivalence des adultes à l'égard de ces substances, voire des jeunes eux-mêmes.

Pluralité des produits et des usages

Même s'il semble se développer une tendance à consommer de façon conjointe différents produits psycho-actifs, on ne peut cependant assimiler le tabac, l'alcool, les drogues illicites (et ce terme englobe une diversité de substances aux effets bien distincts) ou les médicaments psychotropes (anxiolytiques, somnifères ou psycho-stimulants... *ici aussi chacun de ces termes recouvre de fait une pluralité de produits fort différents*).

Pour chacun de ces produits, on ne peut non plus confondre indifféremment expérimentation isolée, usage occasionnel, usage fréquent et phénomènes de dépendance (physique ou psychologique), c'est-à-dire les fréquences de consommation.

De même, il conviendra de différencier usage récréatif et usage instrumentalisé, pour fuir la réalité ou au contraire tenter de s'y adapter, c'est-à-dire le sens et l'importance de l'investissement des sujets pour ces consommations.

En fonction des produits (et de leurs modes d'utilisation), des contextes (culturels, sociaux, juridiques, environnementaux...) mais aussi des individus (âge, facteurs psychologiques et physiologiques), les effets et les conséquences de ces consommations peuvent varier considérablement.

Une première difficulté consiste alors à définir les frontières et les critères de l'abus qui impliquent des considérations culturelles, sanitaires, psychologiques, sociales, légales et économiques. Concernant l'alcool, par exemple, si des critères légaux précis existent pour l'alcoolémie des conducteurs de véhicules ; si, à l'extrême, la toxicomanie est liée à la notion clinique de « dépendance » psychologique ou physiologique, comment interpréter, au niveau des individus, la frontière entre consommations de convivialité et consommations toxicomaniaques ? On peut se demander si la recherche d'ivresses à l'adoles-

cence doit être considérée comme un phénomène initiatique, somme toute très banal, ou si elle est pathologique ? Où se situe la dangerosité pour le jeune, d'une part, en tant qu'individu en pleine évolution et, d'autre part, pour son entourage ou la collectivité ?

- Si l'on considère **le tabac ou l'alcool**, ils présentent la double particularité d'être à la fois des substances profondément intégrées à notre culture et aux échanges conviviaux entre les individus et, parallèlement, des substances « porteuses de risque » dont l'abus est considéré par les experts en santé publique comme préjudiciable à la santé. À ce titre, ils deviennent donc enjeux de prévention.

- À l'opposé, **les substances illicites** sont marquées par le sceau de l'interdit. Si les attitudes à l'égard de produits comme l'héroïne, étroitement associée aux risques d'overdose, de sida, de marginalisation sociale et de délinquance, sont très généralement empreintes de défiance, on constate cependant une ambivalence du corps social pour d'autres stupéfiants. Ainsi, le cannabis, pour lequel les risques liés à l'usage sont moins spectaculaires ou dramatiques, est même souvent associé aux représentations de la convivialité adolescente ; le discours social hésite entre prohibition et banalisation de l'usage du cannabis.

Substances psycho-actives : notions de dépendance et d'abus

Que l'on considère le tabac, l'alcool, les médicaments sédatifs — de type benzodiazépines, notamment — ou les drogues illicites, ces substances sont de plus en plus souvent consommées par les mêmes jeunes. Elles induisent des effets pharmacologiques modifiant l'activité du système nerveux central et qui sont diversifiés en nature et en intensité. Leur consommation comporte en outre un *risque*, variable, de développement de dépendance — physiologique ou psychologique.

- Il existe différentes **classifications** de ces produits fondées soit sur la nature des effets pharmacologiques sur le système nerveux central (classifications de Lewin, de Delay, de Delay et Deniker, Pelicier) soit sur les effets potentiels toxicomaniaques — axées sur les risques de dépendances psychiques et physiques et de tolérance — (classifications de l'OMS, du rapport Pelletier, de Nahas et Trouve). L'usage de l'une ou l'autre de

ces classifications n'est pas forcément neutre puisqu'elles soulignent, chacune, quelques-unes des propriétés des substances. Celle que présente le Comité Consultatif National d'Éthique associe les modes d'action pharmacologiques et les risques de dépendances ou de surdoses [2].

• Depuis 1964, l'Organisation Mondiale de la Santé a recommandé de substituer le terme de « pharmacodépendance » à celui de toxicomanie. Cette démarche vise à définir plus objectivement et précisément ce dernier terme : selon les critères de l'OMS, est **toxicomane** toute personne victime d'une pharmacodépendance ou d'une psychodépendance [3]. Dans cette optique, **les drogues** sont définies également en référence au risque de dépendance.

La notion même de dépendance est complexe. Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM) [4, 5] définit la **dépendance** aux substances psycho-actives par la présence de trois des sept manifestations suivantes (survenues au cours d'une même année) (1) :

« 1. *tolérance définie par l'un ou l'autre des critères suivants :*

a) *besoin de quantité nettement majorée de la substance pour obtenir une intoxication ou l'effet désiré ;*

b) *effet nettement diminué en cas d'usage continu de la même dose de substance ;*

2. *symptômes de sevrage se manifestant par :*

a) *un syndrome de sevrage caractéristique pour la substance ;*

b) *ou la substance toxique est prise dans le but de diminuer ou d'éviter les symptômes de sevrage ;*

3. *la substance toxique est souvent prise en quantité supérieure ou sur une période plus longue que celle que la personne avait envisagée ;*

4. *il existe un désir persistant de la substance toxique ou un ou plusieurs efforts infructueux pour réduire ou contrôler son utilisation ;*

5. *un temps considérable est passé à faire le nécessaire pour se procurer la substance toxique, la consommer ou récupérer de ses effets*

6. *d'importantes activités sociales, professionnelles ou de loisirs sont abandonnées ou réduites en raison de l'utilisation de la substance toxique ;*

7. *poursuite de la consommation de la substance toxique malgré la connaissance de pro-*

blèmes physiques ou psychologiques persistants ou récurrents déterminés ou exacerbés par l'utilisation de cette substance ».

• **l'abus** de substance psycho-active se situe en deçà de la dépendance. Cette notion décrit un mode d'utilisation inadapté d'une substance psycho-active (eu égard aux risques encourus ou aux conséquences néfastes récurrentes et significatives) mais qui n'atteint pas les critères de la dépendance. Selon la dernière version de la DSM, l'abus est défini par [3,4] :

« A). *Mode d'utilisation inadapté d'une substance psycho-active entraînant au moins un des symptômes suivants se répétant au cours une même année :*

1. *la poursuite de la consommation entraînant un retentissement sur les activités majeures, au travail, à l'école ou à la maison ;*

2. *utilisation répétée dans des situations où l'usage est physiquement risqué ;*

3. *problèmes juridiques répétés liés à la consommation de substance ;*

4. *poursuite de l'utilisation malgré la connaissance d'un problème social ou relationnel, persistant ou récurrent, déterminé ou exacerbé par l'utilisation de cette substance.*

B). *N'a jamais répondu, pour cette substance toxique, aux critères de la dépendance à une substance psycho-active. »*

Cette définition de l'abus, on le voit, laisse encore une place à la subjectivité de l'appréciation (2).

En outre, à **l'adolescence** la situation est spécifique du fait des remaniements psychologiques et des processus d'identifications en cours ; on peut légitimement se demander si les consommations de ces produits par les jeunes doivent être appréhendées de la même façon que les consommations (plus ou moins) stabilisées des adultes.

Certaines questions spécifiques doivent être posées :

— Quel est l'aspect évolutif de ces consommations ? (précocité, stabilité ou tendance à l'augmentation ?)

— Quel en est le retentissement sur le développement psychologique, sur la scolarité, sur la sociabilité ?

— Sur quels types de sociabilité s'ancrent-elles ? (dettes, phénomènes de bandes ?...)

— Quelle en est la signification ? Doivent-elles être considérées comme des symptômes de difficultés psychologiques ? etc.

Considérations idéologiques

En outre, les considérations idéologiques ne facilitent pas la compréhension de ces questions. L'utilisation politique ou médiatique de ces problématiques, les lobbying divers ne contribuent pas à clarifier les risques réels que font courir les utilisations abusives de ces différents produits.

• M. Kokoreff [6] constate en effet que, dans notre pays, le discours sur l'usage des drogues est construit « d'un point de vue essentiellement politique et idéologique ». Selon lui, il serait utilisé pour mettre en scène la visibilité de l'efficacité du Pouvoir.

Il dénonce aussi la focalisation, dans les banlieues, sur la drogue et non sur ses causes. Parallèlement à la stigmatisation des banlieues défavorisées, on oublie bien souvent de regarder ailleurs. Il souligne, en outre, la méconnaissance des absorptions d'alcool.

Concernant les débats sur la dépénalisation du cannabis, ce sociologue se demande si les experts partisans de cette évolution ne réagissent pas eux aussi de manière idéologique, négligeant « les causes profondes de la prise de drogues et du désespoir des jeunes qui y sont particulièrement exposés. Au point où l'on pourrait se demander si ces discours n'ont pas un effet (pervers) de renforcement du mythe de la drogue, conduisant entre autres choses à rendre non crédible, auprès des principaux concernés, le travail de prévention. »

Et de fait, nous avons nous-mêmes eu l'occasion de constater à de nombreuses reprises combien les adultes eux-mêmes, tout comme les jeunes, confondent dépénalisation et légalisation et méconnaissent les enjeux de ce débat (Peut-on, dans le contexte actuel, et comment, rendre « compatible une sécurité suffisante avec une liberté maîtrisée », selon les termes du Comité National Consultatif d'Éthique qui recommande la recherche d'« une troisième voie » ? [2]). (3)

• On peut aussi s'étonner de la focalisation sur le problème des drogues au détriment du problème « alcool » qui fait rarement la « une » des médias. On pourrait même parier que la simple évocation d'un « problème alcool » dans notre société fera

sourire plus d'un lecteur, qui en dénierait de facto la réalité en tant que problématique sociale et sanitaire. Et pourtant, selon le Haut-Comité de santé publique, l'alcool est « responsable de plus de 30 000 morts prématurées chaque année dans notre pays, de violences, d'accidents, de drames familiaux et personnels liés à une perte de liberté, comme toutes les dépendances d'un toxique modifiant le comportement. » [9]

• Outre le poids de l'idéologie, il existe une dimension affective dans la perception des risques comme le souligne A. Braconnier [10]. Cette dimension irrationnelle entraîne une distorsion entre les représentations des risques réels (parfois ignorés) et des risques projetés (qui peuvent prendre une prééminence alors même que la probabilité de l'événement considéré est rare). Cette subjectivité des représentations sur les risques opère tant au niveau individuel qu'au niveau collectif et pourrait expliquer une partie de notre aveuglement face à la question de l'abus d'alcool. A. Braconnier souligne l'importance des risques projetés sur la jeunesse par les adultes, du fait d'une plus grande aversion de ces derniers pour le risque.

Le regard des adultes sur les adolescents

• Il est souvent empreint d'une grande ambiguïté. F. Dubet souligne ainsi « les représentations ambiguës de l'adolescence, tantôt valorisée par ce qu'elle suppose de vitalité, de spontanéité, d'innocence, de force et de beauté ; tantôt perçue comme un âge dangereux, irresponsable, agressif ou trop passif, ignorant et irrespectueux » [11]. Selon les auteurs, l'adolescence sera perçue comme un processus ou comme une crise.

Ce sociologue décrit en outre les attitudes d'injonctions paradoxales de certains adultes qui, tout en énonçant des interdictions sociales, incitent à leur transgression en exprimant implicitement qu'elle constitue en soi un rite de passage.

• Enfin, comme le souligne T. Anatrella, le contexte culturel ainsi que les attitudes familiales et sociales influent sur leurs comportements (« ...ils ne font que refléter l'univers auquel ils appartiennent ») [12]. De toute évidence, les comportements des jeunes ne peuvent être appréhendés indépendamment de leur environnement socioculturel.

La question soulevée ici est donc celle de la responsabilité et de la cohérence des adultes et des consensus sociaux.

Concernant, par exemple, les messages émis sur l'alcool ou le cannabis, on ne peut nier qu'ils soient largement brouillés. On pourrait dès lors se demander si ces questions ne reflètent pas d'abord les problèmes des adultes avant de devenir — éventuellement — ceux des jeunes.

Et de fait, même sur la question des interdits sociaux, le discours social dominant est ambivalent : d'un côté, on souligne le rôle structurant et protecteur des repères et de la loi et, parallèlement, certains évoquent l'attrait de la transgression — qui serait spécifique à l'adolescence (?) — Il s'opère alors un glissement du discours des adultes qui, partant du constat que certains jeunes sont attirés par la transgression (ou l'exploration des limites ?) de l'interdit, généralise ce phénomène à l'ensemble du groupe « jeunes ». Ce type de discours semblerait même parfois conclure, finalement, que l'interdit social est incitateur : ainsi c'est l'interdit lui-même qui serait responsable de la transgression, perdant son rôle de régulateur social, il jouerait au contraire un rôle pervers pour les adolescents !

Pour toutes ces raisons, il nous apparaît que les conduites de consommations de substances psycho-actives des jeunes ne sont pas seulement influencées par les pairs, elles dépendent aussi des attitudes et de la cohérence des adultes et engagent leurs responsabilités d'éducateurs, de médiateurs.

• Comme cela se fait régulièrement dans différents pays, il paraît donc indispensable de suivre régulièrement les évolutions des attitudes et des comportements dans différentes populations et par diverses méthodes quantitatives et qualitatives afin de fonder la réflexion et la discussion sur les enjeux, les objectifs et les moyens de la prévention sur des bases pertinentes. Contrairement à l'apparente pléthore d'études sur ce sujet, il y a en réalité un déficit de données quantitatives précises dans notre pays ; la question, notamment, des **évolutions** des consommations des lycéens survenues ces deux dernières décennies s'avère problématique.

Dans l'étude que nous présentons ci-dessous nous avons voulu prendre la mesure des « problématiques » tabac, alcool, drogues illicites au sein

de la population lycéenne de trois grandes villes françaises et les resituer dans le contexte de la sociabilité des jeunes.

L'ÉTUDE

Objectifs

Cette recherche a été réalisée à la demande du Ministère de L'Éducation nationale pour étudier la fréquence des consommations de produits toxiques, licites et illicites, des lycéens, l'évolution de ces conduites depuis 1983, ainsi que les principaux facteurs liés à ces pratiques.

La comparaison de l'étude menée en 1983 à Paris (dans l'enseignement public) [13], avec celle réalisée en 1991, sur un échantillon homologue de lycéens, nous a permis de préciser l'évolution des *consommations de produits toxiques licites et illicites* des jeunes lycéens, durant cette période.

Nous y avons associé deux enquêtes, l'une sur Lille et l'autre sur Nice, afin de comparer les consommations des produits toxiques entre Paris et deux grandes villes de province où les consommations de drogues sont a priori importantes, situées l'une au nord et l'autre au sud du pays.

Enfin nous avons comparé les consommations *des jeunes de l'enseignement public à celles des lycéens de l'enseignement privé sous-contrat.*

Cette enquête cherche à mesurer de façon aussi exacte que possible les consommations de drogues, d'alcool et autres produits licites des adolescents scolarisés et à décrire leurs connaissances et leurs opinions sur ces différents produits. Dans un second temps, elle analyse les facteurs (image de soi, relations familiales, scolarité, influence des pairs, loisirs, projets d'avenir...) protecteurs ou au contraire incitateurs de l'usage répété de ces produits.

Dans cette approche analytique, nous nous sommes attachés à décrire les facteurs psychosociaux en nous référant au modèle global établi par l'Organisation Mondiale de la Santé pour laquelle les comportements des sujets sont la résultante de caractéristiques personnelles des individus en interaction avec les différentes composantes de l'environnement social [14]. Ainsi, nous avons considéré les sujets en interaction avec leur environnement et les effets attendus de leurs consom-

mations (les effets pharmacologiques des substances psycho-actives ne pouvant cependant être appréhendés dans le cadre d'une telle enquête épidémiologique). En effet, si au début du siècle la problématique de la toxicomanie (comme celle de l'alcoolisme) était appréhendée d'abord comme un problème médical, si, dans les années 70, la question des drogues était associée au mouvement culturel de remise en cause de la société, depuis la fin des années 70, un consensus s'est établi autour du rapport Pelletier [15] qui considère les toxicomanies comme un phénomène complexe mettant en jeu la rencontre d'un individu et d'un produit dans un environnement donné.

Le point de vue de l'étude a donc été de considérer le jeune comme un sujet pris dans un système complexe de relations qu'il entretient avec d'autres acteurs (famille, pairs, institutions sociales...) mais aussi avec de simples « objets » : les produits. Ces objets deviennent toxiques pour l'adolescent lorsqu'il y a perversion de leur usage, lorsque le jeune remet ses pouvoirs à l'objet et vit dans une totale dépendance par rapport à lui et au sens qu'il donne à son présent...

En milieu scolarisé, à quelques rares exceptions près, les problèmes de dépendances réelles — tout au moins aux stupéfiants — sont rares ; dans le cadre de cette étude, nous nous sommes donc attachés à l'analyse des facteurs psychosociaux qui conduisent certains jeunes à l'usage répété de produits illicites, de cannabis essentiellement.

Méthodologie

Cette recherche a été réalisée en 1991 auprès de 2 335 lycéens scolarisés à Nice (521), Lille (751) et Paris (1 063) [16].

Dans chacune de ces trois villes, un échantillon représentatif des élèves scolarisés dans le second cycle du second degré a été constitué (sondage à deux degrés, la méthode des quotas a été utilisée pour représenter l'ensemble des établissements publics et privés sous contrat et les différents types de lycées (classiques et modernes, polyvalents, techniques et professionnels) ; dans un second temps les élèves des établissements désignés ont été tirés au sort par les chercheurs de l'INRP.

L'enquête s'est déroulée durant le premier trimestre 1991 sous forme de questionnaires ano-

nymes et confidentiels. Les membres de l'équipe de recherche de l'INRP en ont effectué eux-mêmes la passation qui s'est déroulée dans 56 établissements scolaires. Les adolescents interrogés, à l'exception de quelques-uns, ont très favorablement accueilli ce questionnaire (qu'ils pouvaient refuser de remplir après l'avoir lu).

Les résultats présentés ci-dessous concernent des populations de lycéens scolarisés dans des grandes villes et ne peuvent donc pas être généralisés aux banlieues, aux zones rurales et encore moins aux jeunes déscolarisés d'âge équivalent, pour lesquels des études spécifiques sont nécessaires.

Résultats (4)

Si de nombreuses caractéristiques sont communes aux lycéens de ces trois villes, nous avons constaté quelques particularités géographiques, particulièrement dans la population féminine.

Par rapport à l'étude précédente réalisée en 1983 à Paris [13], on observe des évolutions différenciées selon les produits considérés : la consommation de tabac des lycéens parisiens a un peu diminué, celle des drogues illicites est restée stable alors que la fréquence des ivresses a augmenté (5).

1. Consommations d'alcool

• C'est la consommation la plus fréquente. Comme dans la population adulte, la majorité des lycéens consomment, au moins *occasionnellement*, des boissons alcoolisées ; les abstinents représentant une minorité (23,8 % à Nice, 31,4 % à Lille et 21,6 % à Paris) et, contrairement à ce que l'on pouvait attendre, ils sont plus nombreux à Lille.

Près d'un lycéen sur vingt (5,7 % p) déclare boire tous les jours une (ou plusieurs) boissons alcoolisées ; ces consommations quotidiennes de boissons alcoolisées restent plus fréquentes dans le sexe masculin (près d'un lycéen sur dix : 9 % p) que dans le sexe féminin (2,4 % p).

La majorité de ces jeunes consommateurs quotidiens d'alcool (57,9 %) apparaissent également être des buveurs excessifs *de fin de semaine* et déclarent en avoir bu *plus* de trois verres le samedi précédant l'enquête (9,4 % p sur l'ensemble de l'échantillon). Il semble donc bien exister une liaison forte, à cet âge, entre consom-

mations régulières, quotidiennes, de boissons alcoolisées et usage abusif, toxicomane, de l'alcool.

- L'expérimentation de l'ivresse est également un phénomène très banal parmi les lycéens, puisqu'elle concerne plus de quatre lycéens sur dix (40,1 % à Lille, 46,4 % à Nice et 47,8 % à Paris).

La répétition des ivresses est surtout fréquente dans le sexe masculin : près d'un jeune sur cinq (18,3 % p) a déclaré au moins trois ivresses au cours du dernier semestre et un sur vingt (5,5 % p) au moins dix. (Pour les lycéennes ces pourcentages sont moins élevés et respectivement égaux à 8,6 % p et 2 % p).

Il apparaît qu'une augmentation de la prévalence des ivresses répétées (≥ 3) soit intervenue à Paris, entre 1983 et 1991. Dans l'étude qu'elle a réalisée en 1993 auprès de 12 391 lycéens et collégiens de dix académies, M. Choquet souligne également une augmentation de la recherche d'ivresse des adolescents (contrastant avec une diminution de la consommation quotidienne de boissons alcoolisées) [17]. De surcroît, nous avons constaté une plus grande précocité des « premières » ivresses des lycéens parisiens de 1991 (première ivresse avant 15 ans : 11,9 % en 1983 ; 19 % en 1991). La précocité des premières ivresses est associée à une augmentation du risque d'ivresses répétées.

- Dans l'étude réalisée en 1977 par I. Adler et D. Kandel [18] (comparant les consommations des jeunes Français, Américains et Israéliens), les plus importants prédicteurs des consommations d'alcool des adolescents étaient les influences des parents et, surtout, celle des pairs. Les auteurs soulignent également le rôle joué par les facteurs sociaux et culturels : plus le niveau de la consommation est élevé dans la population, plus la consommation des jeunes est précoce et importante.

Dans notre étude également, comme dans celles de S. Hourlier [19] et A. d'Houtaud [20] l'influence des consommations de groupe, avec les pairs, est prédominante, l'alcool étant fortement associé à la convivialité et à la fête comme moyen pour assurer l'ambiance et aider à vaincre sa timidité et chasser les ennuis.

Cependant, la recherche réitérée d'ivresses ne peut se réduire à un phénomène de convivialité ; nous avons également constaté que le niveau

moyen du score « TST » [21] qui explore les manifestations, somatisées ou non, de l'anxiété est particulièrement élevé surtout dans le groupe des lycéennes qui annoncent des ivresses fréquentes (≥ 10 durant le semestre) témoignant d'un niveau important de symptômes psychosomatiques et de difficultés psychologiques.

Enfin, il faut souligner la liaison statistique très forte qui existe entre ivresses alcooliques et usage de drogues illicites : 86 % des jeunes indiquant au moins dix ivresses durant le semestre déclarent avoir expérimenté des drogues illégales et 41,9 % en ont pris au moins dix fois pendant la même période. M. Choquet, dans une étude longitudinale [22], avait constaté que la répétition et aussi la précocité des premières ivresses se révèlent prédictives de la consommation ultérieure de drogues illicites. Cet auteur avait également souligné le lien statistique entre précocité des ivresses et comportements « à problème », qu'ils se manifestent sur un mode hétéro-agressif (accès de violence...) ou auto-agressif (troubles fonctionnels psycho-somatiques...).

2. Consommations de tabac

La consommation de tabac constitue également un phénomène banal en milieu lycéen, le plus répandu si l'on considère l'usage régulier, quotidien. Dans cette étude, nous avons distingué l'usage occasionnel de l'usage régulier (quotidien) et, plus particulièrement, les consommations d'au moins dix cigarettes par jour qui sont associées à un risque élevé de dépendance à la nicotine.

La consommation, au moins occasionnelle, de cigarettes est un peu plus fréquente à Paris (47,1 %) qu'en province (41,7 % à Nice et 42,1 % à Lille).

Plus d'un lycéen sur quatre fume régulièrement, tous les jours. La consommation régulière de tabac est, elle aussi, maximale à Paris (30,4 % ; province : 24,2 % à Nice, 27,4 % à Lille).

En revanche, les prévalences des consommations régulières importantes sont homogènes dans ces trois villes : presque 15 % (14,3 % p) des lycéens fument régulièrement au moins dix cigarettes par jour.

Par rapport à l'étude menée en 1983 à Paris, on constate une diminution du tabagisme global (53,9 % des lycéens en 1983 ; 44,6 % en 1991) qui affecte l'usage occasionnel mais aussi la

consommation régulière de quantités importantes de cigarettes (19,1 % des lycéens parisiens fumaient au moins dix cigarettes par jour en 1983 contre 15,0 % en 1991).

Cette tendance régressive du tabagisme est retrouvée également au niveau national : les études réalisées auprès des 12-18 ans entre 1977 et 1994 par le Comité français d'éducation pour la santé [23, 24] constatent également une diminution continue de la proportion de fumeurs parmi les adolescents durant cette période. (Ces études cependant ne permettent pas de savoir s'il y a aussi régression du tabagisme important).

Dans cette population lycéenne, les premières cigarettes ont été fumées pendant les « années collège », en moyenne à 13 ans et demi, alors que l'âge moyen auquel les jeunes ont commencé à fumer régulièrement se situe à 15 ans et demi.

Le tabagisme régulier important augmente ensuite régulièrement pendant les « années lycée » ; sa prévalence passe de 3,2 % p à 15 ans à 20,6 % p à 18 ans.

Dans l'ensemble, les lycéens savent bien que le tabac est mauvais pour la santé, mais cette belle unanimité n'influe pas sur leurs comportements. Les principales raisons invoquées par les fumeurs réguliers sont l'appétence pour le tabac ainsi que la recherche d'effets sédatifs. L'ennui et la dépendance sont citées par un fumeur régulier sur deux. On note que déjà dans cette population jeune, les deux tiers des gros fumeurs (≥ 10 cigarettes par jour) affirment ne pas pouvoir s'en passer.

Enfin on constate une liaison statistique importante entre les habitudes tabagiques et l'expérimentation ou l'usage de drogues illicites : 5,0 % des non-fumeurs ont déjà consommé, au moins une fois, des produits illégaux contre 64,1 % des lycéens fumant régulièrement au moins dix cigarettes par jour : l'expérimentation du cannabis est rare parmi les non-fumeurs et beaucoup plus fréquente parmi les fumeurs

3. Drogues illicites

a) Les drogues illicites dans l'entourage des jeunes

- Les drogues illicites, tout au moins les dérivés du cannabis, font partie de l'environnement de la majorité des lycéens : plus de la moitié d'entre

eux affirme connaître une ou, plus souvent, plusieurs personnes qui en ont déjà consommé au moins une fois (57,6 % à Nice, 54,7 % à Lille et 62,3 % à Paris).

- L'offre : plus du tiers des jeunes interrogés indique qu'on lui en a déjà proposé ; ici encore la proposition de ces produits est plus fréquente à Paris (45,7 %) qu'en province (Nice : 36,9 % ; Lille : 34,9 %).

En analyse multidimensionnelle, l'environnement des pairs constitue le facteur dont l'influence sur les consommations est prédominante : plus le nombre d'usagers connus est élevé, plus importants sont les risques d'expérimentation et même d'usage répété de substances illicites ; comme cela a été souligné par Curtet, dans la très grande majorité des cas, c'est un ami qui propose de la drogue [25].

b) Prévalence de l'expérimentation (au moins une fois dans la vie)

Cependant l'expérimentation des substances illicites reste un phénomène non exceptionnel, certes, mais qui demeure minoritaire. Les proportions de lycéens ayant déjà consommé au moins une fois des substances illicites sont respectivement égales à un sur six en province (17,9 % à Nice, 17,3 % à Lille) et s'avèrent plus élevées à Paris où elles concernent près d'un lycéen sur quatre (24,2 %) soit globalement, en pondérant ces pourcentages par le nombre total de lycéens scolarisés respectivement dans chacune de ces trois villes, 22,4 % p.

Ce décalage entre la capitale et les villes de province s'explique surtout par les différences de comportement de la population féminine : les expérimentatrices sont deux fois plus nombreuses à Paris (22,0 %) qu'à Lille (10,6 %) ; (Nice 14,1 %). Dans la population masculine en revanche, on constate une plus grande homogénéité géographique (de 21,3 % à Nice à 26,6 % à Paris).

Un des faits remarquables de notre étude est d'avoir constaté que l'expérimentation des substances illicites est aussi répandue dans l'enseignement public que dans les établissements privés sous-contrat.

À Paris, la prévalence de l'expérimentation de drogues illicites est restée stable entre 1983 et 1991 : dans l'enquête réalisée en 1983, la préva-

lence de l'expérimentation des produits illicites par les jeunes lycéens parisiens scolarisés dans l'enseignement public était égale à 23,2 % contre 24,5 % en 1991 (échantillon homologue).

L'évolution en province est plus complexe à analyser du fait de l'hétérogénéité des populations d'adolescents interrogés dans les études disponibles (types d'établissements scolaires, âges des populations d'adolescents interrogés — l'âge étant un facteur fortement lié aux consommations de ces différents produits — situation géographique, énoncés et précision des questions concernant les consommations et leurs fréquences...).

c) Nature des produits consommés

- Dans 94 % des cas, les produits cités par les lycéens sont exclusivement des dérivés du cannabis, comme en 1983.

- La consommation d'héroïne ou de cocaïne (du moins celle reconnue sur les questionnaires) est marginale dans cette population (héroïne : 4 pour 1 000 ; cocaïne : 3 pour 1 000). Elle est essentiellement le fait des lycéens les plus âgés : parmi les élèves majeurs, cette proportion s'établit à 1,1 %.

Ces jeunes « expérimentateurs » d'héroïne ou de cocaïne signalent toujours la prise d'autres stupéfiants, au minimum du cannabis et le plus souvent également du L.S.D. ou de l'ecstasy.

- Les autres drogues illicites sont, elles aussi, rarement citées (moins de 1 % des lycéens). Il s'agit, par ordre de fréquence décroissante, du L.S.D., de l'ecstasy, des solvants et exceptionnellement des champignons hallucinogènes.

d) Fréquence des consommations

La fréquence des consommations des drogues illicites des lycéens est hétérogène. Nous avons distingué trois groupes de consommateurs en fonction du nombre de prises déclarées durant le semestre ayant précédé l'enquête :

- les utilisateurs exceptionnels (0 ou 1 seule prise durant le semestre) représentent le tiers des usagers ;

- un second tiers est constitué d'utilisateurs occasionnels (2 à 9 prises pendant la même période) ;

- 20 % des usagers annoncent des consommations plus fréquentes : (au moins dix prises durant les six derniers mois).

(Les autres n'ont pas répondu à la question portant sur la périodicité des consommations).

Au total, un peu moins de 5 % des lycéens ont indiqué au moins dix prises au cours des six derniers mois (3,6 % à Nice, 4,1 % à Lille et 4,9 % à Paris) ; un peu moins de 3 % (de 1,9 % à 2,7 % selon les villes) en signalent plus de vingt.

En 1983 à Paris, la proportion de jeunes parisiens indiquant au moins six prises durant le semestre écoulé était similaire à celle constatée en 1991 dans cette même ville : 1983, 5,8 % ; 1991, 5,7 % (Il ne nous a pas été possible de comparer les prévalences des usages plus fréquents).

La curiosité est la raison essentielle de l'expérimentation qui se produit le plus souvent, sous la pression du groupe de pairs. Les principaux motifs du renouvellement de cette expérience sont soit d'ordre festif et ils restent alors inscrits dans le cadre du groupe, soit instrumentalisés pour oublier les difficultés, fuir la réalité ou apaiser les tensions.

e) Consommations répétées : typologie des raisons invoquées.

Dans le groupe des lycéens signalant des prises répétées de produits illicites (≥ 10 durant le semestre) nous avons distingué la typologie suivante fondée principalement sur les raisons qu'ils invoquent, pour expliquer les consommations, ainsi que sur les effets décrits (recherchés ?) sur les questionnaires (ces deux questions étaient ouvertes).

• Consommations festives

Dans ce premier groupe, les lycéens ne signalent pas de difficultés notables ni d'instrumentalisation de la consommation de drogues illicites. Celle-ci est assimilée à un loisir, à la fête, à une manière de « s'éclater » inscrite dans le cadre du groupe de jeunes. Les motifs de consommations (déclarés) sont liés au désir d'activité festive ou au conformisme à l'égard des autres membres du groupe : « Pour faire comme les autres ; mais ceci n'est surtout pas régulier, cela donne du piquant à une soirée. Il ne faut surtout pas être accroché... Personnellement la drogue n'a pas trop d'effet sur moi, on se sent assez bien et ça nous fait rigoler c'est tout. » (Lycéen de 18 ans déclarant avoir pris du cannabis 15 fois dans le semestre, exclusivement en groupe).

Cependant la recherche répétitive de « défonce » est parfois suffisamment importante (et banalisée) pour interpeller le lecteur comme, par exemple, pour ce lycéen qui déclare des consommations répétées de cannabis (20 fois dans le semestre) conjuguées à des ingestions importantes d'alcool (8 verres le dernier samedi). Il écrit sereinement : « ...Je pense que la drogue douce s'apparente avec l'alcool.... On s'éclate en discothèque ou chez soi avec d'autres. »

- consommations instrumentalisées

Un second groupe de jeunes décrit une recherche répétée d'effets psychotropes, de détente ou de sensations diverses euphoriques. La consommation est instrumentalisée pour accéder au bien-être ; la recherche des effets de ces substances s'accompagne d'un déni de tout risque et d'une affirmation du contrôle de la situation. Si, parallèlement, des difficultés relativement nombreuses sont signalées, les lycéens ne les invoquent pas comme motifs de leurs conduites. Cet usage ne peut plus être assimilé à un usage purement récréatif d'autant plus que les fréquences de consommations seront importantes et associeront cannabis et alcool.

Ainsi, un lycéen de 21 ans ayant pris du haschich, de la marijuana et de l'ecstasy à maintes reprises (« beaucoup de fois ») explique sa consommation comme une « recherche du repos de l'esprit, bien entendu si vous considérez le haschich comme une drogue » et « un net recul du temps présent, qui pour moi correspond à un coup d'arrêt du temps présent ». (lycéen signalant des difficultés « très fréquentes » avec ses parents ainsi que des difficultés scolaires, sentimentales et des conflits avec ses amis, « fréquents. »)

Un autre lycéen décrit très succinctement les effets des drogues qu'il consomme : « bien-être, la confiance en soi, l'ivresse » et dénie tout risque de dépendance pour le cannabis comme pour l'héroïne alors qu'il déclare parallèlement une très impressionnante consommation d'alcool et de substances illicites. Il note par ailleurs des difficultés scolaires (avec absentéisme fréquent), familiales et sentimentales.

Tel autre déclare consommer du haschich « tous les jours » ; il a commencé par curiosité, « pour essayer et voir les effets ». pour lui, « le haschich décontracte, (rend) bien dans sa peau, il donne

l'impression d'être calme, permet une grande créativité, fait rire et fait penser. »

On peut être perplexe quand à l'aspect prétendu récréatif de cette consommation quotidienne. Il indique par ailleurs avoir bu 5 apéritifs le samedi et le dimanche précédant la passation et « sèche » souvent ses cours.

- consommations pour fuir les difficultés

Un troisième groupe de lycéens exprime plus clairement que les motifs de la consommation de drogues sont liés à des difficultés.

Ainsi, cette lycéenne, qui a pris de la cocaïne et du haschich à de nombreuses reprises en raison de « problèmes familiaux, sentimentaux, l'angoisse, le stress » déclare : « Avant j'étais bien, ça me faisait oublier les problèmes.... Aujourd'hui, je fais des crises de paranoïa.. »

Ou encore, ce lycéen : (haschich, herbe : 2 fois par semaine ; ivresses fréquentes, 10 fois dans le semestre) dont les motifs de consommation de drogues sont « l'angoisse, la solitude » et les effets déclarés : « délire dans la tête, le cerveau est totalement débranché. Je suis dans un monde différent où tout est plaisir et joie ».

Ou cet autre, en proie à de multiples difficultés familiales (« Je n'ai jamais vu mon père, je ne sais pas ce qu'il fait ») et scolaires (« Le lycée ne m'intéresse plus, j'ai pas l'impression d'apprendre quelque chose pour mon avenir » en révolte (« Je hais la société »). Il a également effectué ses premières expériences sous l'influence du groupe de pairs (influence qu'il dénie), par curiosité : « Au premier abord, ce fut la rencontre avec les copains qui fumaient. Ils m'ont proposé d'essayer, j'ai essayé, ce n'est pas par influence mais par curiosité. » Les effets recherchés, tels qu'il les décrit, sont les suivants : « Les effets, là encore, tout dépend du contexte. En général la drogue me permet de sortir de ma coquille, car je suis mal en société. De plus, quand j'en prends, j'aime bien être sans aucune relation avec ce qu'on peut appeler la société. De plus, j'aime bien être avec mes amis car on se comprend. Je n'aime pas le mot drogué car c'est péjoratif ; les gens s'imaginent que vous êtes un délinquant, un voyou. Mais p...., tout le monde en prend de la drogue, à commencer par le show business. La drogue me permet de tout oublier et d'être bien dans ma peau, j'aime être cassé. »

Il paraît donc difficile de banaliser indistinctement toutes les consommations de ces substances psycho-actives qui ne peuvent être réduites à un simple phénomène de convivialité adolescente. *Ces derniers témoignages plus particulièrement expriment une détresse, des difficultés et un besoin de soutien de la part des adultes.*

f) Facteurs associés à l'usage répété de drogues illicites

(approche quantitative : analyse multivariée — régression logistique —)

Une pluralité de facteurs sont associés à une augmentation du risque d'usage de drogues illicites. Ces facteurs ne se réduisent pas à des facteurs uniquement personnels, psychologiques ; comme on l'a déjà vu, l'environnement, et particulièrement les pairs, jouent un rôle important dans l'initiation et la répétition de ces consommations. Les effets spécifiques des produits se mêlant au contexte socialisé dans lequel leur consommation s'inscrit, le degré selon lequel ces effets seront appréciés constituent une troisième dimension interagissant avec les précédentes.

- Les facteurs les plus prédictifs de l'usage répété (≥ 10 fois durant le semestre) de drogues illicites sont les consommations des pairs (le nombre de jeunes consommateurs connus), les attitudes des jeunes à l'égard de ces produits ainsi que les consommations associées des autres produits (tabac, alcool) qui témoignent de la recherche répétée d'effets psychotropes, inscrite en premier lieu dans le cadre du groupe.

D. Kandel [27] souligne le risque statistique (et donc non obligé) de progression de la consommation des produits les plus répandus à celle des drogues illicites ; et de fait nous avons également constaté des liaisons importantes entre les consommations de tabac, d'alcool et de cannabis ; les usagers de cannabis, notamment, sont rares, parmi les non-fumeurs.

Comme dans notre recherche, différentes études [28, 29] concluent à la prépondérance de l'influence des comportements des pairs sur l'usage de drogues licites ou illicites. Plus grand est le nombre d'usagers de drogues illicites connus, plus importants sont les risques d'expérimentation et de consommations répétées. La pression du groupe est un facteur important de consommation (d'autant plus qu'une minorité non

négligeable de lycéens signale que cela leur est « difficile de refuser d'en prendre »).

Le plaisir éprouvé à consommer ces produits constitue également une motivation majeure déjà soulignée par différents auteurs [25, 30] : que ce soit pour le tabac, l'alcool ou les drogues illicites, la raison la plus fréquemment invoquée par les lycéens pour expliquer leurs consommations de chacun de ces produits est bien l'agrément qu'ils leur procurent. Ces deux études citent ensuite la curiosité comme moteur important de l'accès des drogues illicites, mais ce sont bien les effets éprouvés lors des premiers essais qui conduiront à d'éventuelles répétitions des consommations.

Les opinions et les attitudes des jeunes à l'égard de ces produits sont très étroitement corréliées à leurs comportements alors que les connaissances explorées en sont presque toutes indépendantes.

Cependant il faut souligner que si près de quatre jeunes sur dix manifestent une tolérance (voire une approbation) à l'égard des usagers du cannabis, leurs opinions sur les opiacés ou la cocaïne, à l'image de celles des adultes, sont nettement plus tranchées et réservées : exceptionnels (0,3 %) sont alors ceux qui approuvent les utilisateurs de ces produits (bien qu'un petit groupe de lycéens estime que « cela les regarde » et ce d'autant plus qu'ils sont eux-mêmes usagers de cannabis).

- Dans ce contexte, les difficultés personnelles, scolaires ou familiales, sont associées à un risque accru de consommations répétées de drogues illicites.

Les antécédents de tentatives de suicide, qui témoignent d'une problématique personnelle, le plus souvent dépressive, constituent également un facteur de risque de consommations répétées de drogues illicites (mais aussi d'ivresses fréquentes) qui témoignent alors des difficultés de ces jeunes.

Les facteurs protecteurs

La qualité des relations avec les parents joue un rôle protecteur de ces consommations répétées comme cela avait été établi par J. Brook [29] qui souligne le rôle majeur de la famille. Dans notre recherche nous avons montré que la considération des parents, l'empathie qu'ils manifestent à leurs enfants, assorties d'une attention et d'un certain contrôle de leurs loisirs, diminuent le risque de consommations de cannabis.

Le sentiment de réussite scolaire contribue également à diminuer l'usage répété de drogues (alors que l'absentéisme fréquent constitue un facteur aggravant).

Enfin, nous avons constaté que les activités sportives régulières pouvaient représenter un pôle d'investissement intégrateur diminuant les risques d'usage répété de drogues illicites (dont l'effet s'oppose à ceux des loisirs informels tels que la fréquentation assidue des cafés).

Ainsi, si la pression des pairs représente le facteur pour lequel le risque relatif de consommations répétées de cannabis est maximal (risque de consommations répétées multiplié par un facteur 17 lorsque le nombre d'usagers connus est supérieur à 5), les structures familiales, scolaires et sportives à l'inverse apparaissent jouer un rôle modérateur.

g) Cohérence avec les autres études françaises

Il existe un discours qui tend à majorer les prévalences des consommations de substances illicites des jeunes Français. Ce discours s'appuie sur des estimations, effectivement hétérogènes, du nombre, indistinct, des utilisateurs de cannabis au sein de la population française.

Pour notre part nous avons été frappées par la cohérence des études récentes menées auprès des jeunes, tout au moins du point de vue de la prévalence de l'expérimentation. Ceci plaide en faveur d'une validité de ces résultats, mais n'exclut pas, a priori, l'éventualité de situations particulières dans certaines sous-populations qui nécessitent dès lors des études spécifiques.

Les dernières études relatives à la prévalence d'expérimentation, menées auprès d'échantillons représentatifs de jeunes, donnent des résultats relativement similaires bien qu'ils ne soient pas toujours strictement superposables du fait des méthodologies utilisées (populations de référence, âge moyen, description des substances et des fréquences de consommation). Cependant, la question des consommations fréquentes y est traitée de manière suffisamment hétérogène pour empêcher toute comparaison précise.

• Le « baromètre santé » a été réalisé par le Comité français d'éducation pour la santé, en 1992, auprès d'un échantillon représentatif de la population majeure résidant en France. Les auteurs s'y inquiètent d'une tendance à l'augmen-

tation des prises occasionnelles et massives d'alcool des jeunes âgés de 18 à 24 ans. Par ailleurs, 22,3 % des jeunes de cette tranche d'âge indiquent avoir déjà eu une expérience de drogue illicite au cours de leur vie (cannabis dans 98,6 % des cas) et ce d'autant plus souvent que leur niveau d'instruction est élevé (La prévalence de la consommation au cours de l'année écoulée est de 15,3 %) [26].

• L'enquête réalisée par la SOFRES en 1992 pour la Fondation toxicomanie jeunesse auprès d'un échantillon national des 12-44 ans montrait que 20 % des moins de 25 ans ont déjà fumé du haschich (et que 6 % « continuaient » [25]).

• En 1993, M. Choquet et S. Ledoux ont interrogé 12 466 jeunes collégiens et lycéens scolarisés dans huit académies métropolitaines dont 4 855 lycéens [17]. Dans cette étude, la prévalence de l'expérimentation de drogues illicites des lycéens est égale à 25,2 % et 22,4 % pour le cannabis. (10 % des lycéens déclaraient au moins dix prises de drogues illicites au cours de leur vie.)

CONCLUSION : RÉFLEXIONS POUR LA PRÉVENTION

Devant de tels résultats, on observe des attitudes bien distinctes dans les réflexions que l'on peut mener autour de la prévention.

• La première, la plus courante, est celle qui considère la connaissance scientifique précise des différents facteurs associés aux comportements à risque, comme ayant une *finalité en soi*. C'est l'attitude des chercheurs, des épidémiologistes qui développent le savoir en santé publique, attitude qui permet ainsi de mieux préciser les éléments liés au développement des maladies et des fléaux.

Dans le cas qui nous intéresse, cette attitude justifie la nécessité de répéter à chaque décennie sur des populations cibles des études et enquêtes, de les comparer et dans des pays différents, voire même dans des régions différentes d'un même pays pour examiner les différents facteurs qui, de façon multidimensionnelle, sont susceptibles d'être liés à la consommation des jeunes de produits toxiques illicites.

Cette attitude est celle de tout chercheur face à l'objet dont il a le devoir de développer la

connaissance en respectant les règles de la méthode scientifique et en gardant une position qui la tienne éloigné de toute idéologie, évitant de tirer de cette connaissance scientifique, le moindre souhait de contrôle social.

- La seconde attitude, celle qui depuis une quinzaine d'années se rencontre dans l'éducation nationale en France [31] est une attitude moins « attentiste » sans être idéologique : ces études sont considérées comme relevant des sciences humaines et sont, de surcroît, au service du projet d'Éducation qu'une société poursuit à l'égard de sa jeunesse. (educare, étymologiquement signifie faire grandir, tirer par le haut, relever.)

Elles sont conduites dans un but « praxéologique » et se mettent au service des actions de prévention. Elles visent à lutter contre les comportements à risque en favorisant la prise de conscience des prises de risque des jeunes à l'égard de leur propre santé, les rendant acteurs de leur santé, comme on dit couramment, par la promotion d'attitudes favorables à leur bien-être...

Si elles ont vocation à mieux connaître les facteurs de risque, c'est parce que les informations que de telles études mettent en avant sont prises aussi comme des éléments d'appui des actions d'éducation à la santé. Et c'est cette attitude que nous essayons de développer dans les diverses enquêtes sur la santé que nous menons au sein de l'Éducation nationale [32,33,34].

À notre avis, elles sont utiles à plusieurs titres.

D'abord aux jeunes eux-mêmes, puisqu'étant auto-administrées, elles témoignent de l'intérêt que la société des adultes porte à leur égard et de la confiance qu'elle leur accorde en leur demandant de répondre le plus sincèrement possible. Dans ce sens, elles entretiennent un dialogue intergénérationnel.

Ensuite, elles servent aux adultes eux-mêmes qui améliorent leurs connaissances et même leur compréhension sur les comportements des générations qui se succèdent, évitant de transposer leur propre jeunesse sur celle des générations présentes et de tomber dans le regard ambigu dénoncé par les sociologues ou les psychologues, comme nous l'avons vu plus haut.

Enfin, ces enquêtes menées dans le cadre scolaire même et présentant toutes les garanties de l'anonymat et du secret médical, témoignent de

l'attention que l'Institution scolaire porte aux élèves dans leur globalité. Elles montrent que l'École ne s'intéresse pas seulement aux progrès et à la réussite scolaire des élèves, mais qu'elle les considère comme des personnes dans la globalité de leur être. Car si la santé ne peut constituer en soi l'objectif premier de l'éducation, il reste qu'en favorisant la passation répétée de telles études, l'Institution scolaire reconnaît que la santé peut-être aussi l'objet d'une éducation, que c'est son devoir de favoriser les éléments qui préservent le bien-être des jeunes et développent par là chez les enfants et les adolescents des capacités à réussir scolairement. C'est bien ce que la Loi d'orientation du 10 juillet 1989 rappelle à tous les acteurs du système éducatif : enseignants, personnels administratifs et médico-social, etc. en indiquant que « *l'enfant est au centre du système éducatif* ». C'est aussi l'interprétation que nous donnons au transfert des services de santé qui sont passés sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale. Inscrire au sein même de l'Éducation nationale le personnel de santé, n'est-ce pas reconnaître que la santé est entendue comme « bien à sauvegarder et qu'elle peut être objet d'éducation » ! Ces personnels ont mission d'améliorer la croissance des enfants dont ils ont la charge en développant leurs connaissances et en mobilisant l'ensemble de la communauté éducative pour mener des actions qui favorisent leur bien-être....

Reste qu'au vu des résultats obtenus dans le cadre des différentes études, certains principes et modalités d'action dans les collèges et lycées peuvent être rappelés brièvement.

- Le premier principe est de ne pas négliger les facteurs *protecteurs* des enfants et des adolescents. En particulier l'influence que joue la relation avec leur famille, leurs pairs, leur réussite scolaire et surtout la vision qu'ils peuvent avoir de leur avenir, de leur orientation future et, plus largement, de leur projet de vie ou de leur intégration au sein d'une équipe sportive ou autre...

Nous savons maintenant par la connaissance précise des résultats chiffrés obtenus par plusieurs enquêtes [35,36] que les conduites à risque des jeunes sont liées à des facteurs environnementaux.

Donc, à la fois une prévention globale, mais aussi une prévention personnalisée à l'âge, au sexe, aux prévalences des conduites à risque...

Ainsi la personnalisation et la continuation des actions de prévention avec des partenaires hors Éducation nationale (dans le cadre des comités d'environnement social par exemple) est un gage de réussite : les étapes de l'enfance et de l'adolescence ne peuvent se franchir sans que les jeunes se socialisent...

• L'autre principe concerne les dénominations mêmes selon lesquelles les adolescents consommateurs de drogues illicites sont stigmatisés. Comme nous le montrent nos propres enquêtes, si la consommation de drogues dures au collège et au lycée est un phénomène très marginal, la consommation de cannabis, tout en demeurant un phénomène minoritaire, est loin d'être exceptionnelle. L'association fréquente de divers produits psychotropes licites ou illicites est un signal d'alarme qui demande une vigilance. Or les actions de prévention portent davantage sur les

drogues et le sida que sur l'alcool dont la consommation sur un mode toxicomaniaque a plutôt augmenté dans les dix dernières années.

Enfin, si les prises de risque sont encore trop souvent considérées comme typiques des adolescents et étudiées sous leur seul aspect comportemental — conduites délictueuses, consommations de produits psychotropes..., les enquêtes ont montré qu'il y a bien d'autres signes de « mal-être » des jeunes à ne pas négliger, même s'ils sont moins spectaculaires.

La prévention ne peut se concevoir désormais que comme l'objet de professionnels interdisciplinaires qui entrevoient la santé dans une approche globale.

Christine de Peretti

INRP

Nelly Leselbaum

Université Paris X-Nanterre

BIBLIOGRAPHIE

- [1.] EHRENBERG A. (1991). — « **Un monde de funambules** ». **Individus sous influence, drogues, alcool, médicaments psychotropes**. Paris : Éditions de l'Esprit.
- [2.] Rapports sur les toxicomanies (1995). — **Les cahiers du Comité Consultatif National d'Éthique pour les sciences de la vie et de la santé**, n° 2, janvier, p. 5-53.
- [3.] BERGERET J. (1990). — **Toxicomanie et personnalité**. Paris : PUF, 1990 (*Que sais-je ?* n° 1941).
- [4.] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). — **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**, Fourth edition.
- [5.] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1989). — **Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux**. Masson.
- [6.] KOKOREFF M. et al (1994). — **La production d'un problème social, drogues et conduites d'excès, la France et l'Angleterre face aux usages et aux usagers d'ecstasy et de cannabis**, rapport d'étude.
- [7.] **Politiques de lutte contre la drogue, l'expérience suédoise** (1994). — Institut national de la santé publique.
- [8.] Household survey shows continued downward trend except for cocaine (1991). — **Drugs and drug abuse education**, November/December, p. 100-110.
- [9.] DUBOIS G. et al (1992). — L'action politique dans le domaine de la santé publique et de la prévention. **Santé publique**, n° 4, p. 3-30.
- [10.] BRACONNIER A. (1993). — Risques réels et risques projetés à l'adolescence, in **Adolescence Plurielle**, CFES.
- [11.] DUBET F. (1993). — Les adolescents, conformisme et déviance, in CHOQUET M. ET DRESSEN C. (Dir.), — **Adolescence plurielle**, CFES, p. 79-84.
- [12.] ANATRELLA T. (1988). — **Interminables adolescences — les 12-30 ans** —. Paris : Cerf-Cujas.
- [13.] LESELBAUM N. et al (1985). — **Tabac, alcool, drogues ? des lycéens parisiens répondent**. Paris : INRP.
- [14.] MANCIAUX M. et ROMER C. (1988). — **Accidents de l'enfant et de l'adolescent — la place de la recherche**. Paris : La documentation française.
- [15.] **Rapport de la mission d'étude sur l'ensemble des problèmes de la drogue** (Rapport Pelletier) (1978). — Paris : La documentation française.
- [16.] PERETTI C. De, LESELBAUM N. (1995). — **Tabac, alcool, drogues, opinions et consommations des lycéens**. Paris ; INRP.
- [17.] CHOQUET M. et LEDOUX S. (1994). — **Adolescents — enquête nationale**. Les Éditions INSERM.
- [18.] ADLER J., KANDEL D. (1981). — Cross cultural perspectives on developmental stages in adolescent drug use. **Journal of studies on alcohol**, vol 42, n°2, p. 701-715.
- [19.] HOURLIER S. (1988). — **Les jeunes Français et l'alcool avant le service national**, thèse de doctorat en médecine. Université Claude Bernard, Lyon I.

- [20.] HOUTAUD A. d'(1985). — **Quand les 15-20 ans parlent de boissons**, Haut comité d'étude et d'information sur les boissons alcoolisées. Paris : La documentation française.
- [21.] AMIEL R., LEBIGRE F. (1970). — Un nouveau test rapide pour l'appréciation de la santé ; son utilisation dans les dépistages précoces, son intérêt dans les bilans de santé. **Annales médicopsychologiques**, n°7, p. 565-580.
- [22.] CHOQUET M. et al (1988). — **La santé des adolescents, approche longitudinale des consommations de drogues et de troubles somatiques et psychosomatiques**. Paris : La Documentation française, 1988.
- [23.] *Le tabac, données récentes sur l'attitude et le comportement des Français* (1992). — **La lettre du CFES**, n°1.
- [24.] ROTILY M., BRÉGEAULT A. (1994). — Pas de campagne sans enquête : les enquêtes nationales de comportement. **La santé de l'homme**, n° 313.
- [25.] CURTET F. (1992). — Consommation de haschich. **Grande écoute**, juin 1992.
- [26.] BAUDIER F. et al. (1994). — Les jeunes Français et leur santé, opinions, attitudes et comportements. **Promotion et éducation**, vol I, p. 29-35.
- [27.] KANDEL D. et al. (1981). — The epidemiology of adolescent drug use in France and in Israël. **American journal of public health**, 71, 3, p. 256-265.
- [28.] WRIGHT J. D. et PEARL L. (1990). — Knowledge and experience of young people regarding drug abuse, 1969-1989. **British medical journal**, n° 300, 13/01, p. 99-103.
- [29.] BROOK J.S., NOMURA (C.). — A network of influences on adolescent drug involvement : neighbourhood, school, peer and family. **Genetic, social and general psychology monographs**, 115 (1), p. 123-145.
- [30.] GALLAND J.P., WENZEL C. (1992). — **Cannabis, alcool, héroïne, drogue, état des lieux**. L'Alhambra.
- [31.] LESELBAUM N. (1991). — **Des innovations éducatives-santé-prévention : le développement du travail autonome en France**, Thèse de troisième cycle, Paris VIII.
- [32.] LESELBAUM N (Dir.) (1990). — **La prévention à l'école I**. Paris : INRP.
- [33.] LESELBAUM N, PERETTI C. de — **La prévention à l'école II**. Paris : INRP.
- [34.] PERETTI C. de, KARSENTI M., LESELBAUM N. (1993). — **La prévention du sida en milieu scolaire**. Paris : INRP/AFLS.
- [35.] TURZ A. (1987). — **Adolescents, risques et accidents**. Centre international de l'enfance-Doin.
- [36.] CHOQUET M., LEDOUX S. (1992). — **Les drogues illicites parmi les 11-20 ans et les attitudes face au sida**. Paris : La Documentation française.

NOTES

- (1) Nous avons adapté la traduction de la DSM 3-R [5] à la dernière version, DSM 4 [4], non encore traduite.
- (2) Pour le Comité Consultatif National d'Éthique, la notion d'abus est plus restrictive, l'abus est considéré essentiellement en relation à autrui, que le « tort fait à autrui » soit direct ou indirect (conséquences financières des maladies induites pour la société). [2]. L'usage relève de la liberté, de la maîtrise et de la responsabilité du sujet moral : « *Le sujet moral n'est pas un sujet qui s'interdit toute gratification. Il peut s'autoriser l'usage d'une substance psychotrope, soit dans un but récréatif (verre de champagne lors d'une fête), soit dans un but exploratoire (caractère initiatique de la première cigarette), soit dans un but utilitaire (somniafère le soir pour mieux travailler le lendemain). Tant que cet usage est maîtrisé, qu'il aide à vivre, que ses inconvénients ne surpassent pas ses avantages, il est compatible avec une vie morale droite (vertu de tempérance). Mais un sujet responsable n'est pas quelqu'un qui essaie n'importe quoi sur lui-même. Il mesure les risques. Il se refuse des expériences dangereuses comme l'injection intra-veineuse d'une drogue dure. Il résiste au conformisme ambiant qui l'incite à consommer (« encore un verre ! »). Il prend soin de sa santé par respect pour les autres et pour lui-même.* »
- (3) Nous nous sommes demandé pourquoi, dans notre pays, nous n'avons de regard que pour la gestion hollandaise du « problème » cannabis (en admettant — ce qui n'est pas évident a priori — que le contexte social soit tel, que ce modèle soit reproductible en France). Pour notre part, il nous sem-

blerait utile d'examiner — aussi — la politique suédoise. Dans ce pays, la consommation de cannabis des lycéens de neuvième année (15-16 ans) de Stockholm, a considérablement diminué entre 1970 et 1991 : en 1970, plus de 30 % des lycéens (34 % des garçons, 28 % des filles) avaient déjà consommé du cannabis contre 3 % en 1991 ; l'usage récent (au cours du mois écoulé) présente les mêmes tendances à la baisse. [7]

(Aux États-Unis, également, la consommation de marijuana qui avait atteint un maximum en 1979 a ensuite progressivement et considérablement diminué : la prévalence d'expérimentation est passé de 30,9 % en 1979 parmi les 12-17 ans à 13,0 % en 1991 ; les prévalences de consommations récentes — « dans le mois » — ont, elles aussi, notablement baissé : de 16,7 % en 1979 à 4,3 % en 1991, pour la même classe d'âge. [8] — On note cependant une légère augmentation en 1993 où ce dernier pourcentage a atteint 6,6 %).

- (4) Lorsqu'il existe des différences significatives entre les trois villes étudiées, les résultats sont présentés distinctement pour chacune d'entre elles ; par contre, quand il n'existe pas de différence significative, ils sont présentés sous la forme unique d'un pourcentage pondéré par le poids des populations lycéennes correspondantes (noté « % p »).
- (5) Dans la mesure où l'étude de 1983 était limitée aux établissements publics parisiens, la comparaison des évolutions *survenues entre 1983 et 1991 ne porte que sur ces établissements* (échantillonnage : 968 lycéens en 1983, 737 en 1991).



La réflexion sur le sida comme question philosophique : une expérience d'enseignement

Jean-Claude Manderscheid,
François Galichet,
Elzéa Aventurin

L'éducation à la santé pour prévenir le sida ne peut pas se satisfaire de l'unique promotion du préservatif et de son usage. Ceci a conduit une équipe d'enseignants à concevoir une pédagogie fondée sur l'utilisation en synergie d'un document audiovisuel et de textes littéraires et philosophiques. L'objectif est d'amener les élèves à réagir face à des propos de séropositifs et à les faire réfléchir sur ces propos en s'appuyant sur des textes. Cela donne l'opportunité, d'une part, d'aborder les grands problèmes existentiels ou de société suscités par le sida (l'exclusion, la normalité, la responsabilité, la maladie, la mort, la relation aux autres...) et d'autre part de redécouvrir des textes classiques à la lumière de problèmes actuels. Il s'agit d'un exemple d'approche d'éducation à la santé fondée sur l'autonomisation du sujet. C'est-à-dire une approche qui consiste non pas à fournir à l'élève un « prêt à penser », mais à lui donner les moyens d'une réflexion propre et les compétences utiles pour la vie quotidienne.

L'éducation à la santé est avant tout une éducation. Elle n'est donc pas un conditionnement des enfants et des adolescents, mais un apprentissage à l'autonomie, c'est-à-dire un apprentissage à la réflexion critique, un apprentissage à faire des choix raisonnés et volontaires, un apprentissage au désir de faire, à la volonté d'agir. Or, si nous faisons abstraction de quelques initiatives le plus souvent locales et limitées, nous sommes obligés d'admettre que la plus grande partie de nos efforts en matière de prévention du sida auprès des jeunes a consisté à « faire la promotion du préservatif » et à conditionner les ado-

lescents à les utiliser. Une telle stratégie ne répond pas du tout à un souci réellement éducatif. Elle emprunte une démarche hygiéniste dans laquelle les choix sont faits d'avance à la place du sujet qui dès lors n'a plus de question à se poser, n'a plus à penser. Il y avait l'urgence de la prévention nous dira-t-on. Mais l'urgence dure depuis plus de dix ans. En fait, l'intérêt principal de cette approche est d'éviter d'aborder des questions délicates. Les questions fondamentales que se pose tout adolescent et qui précisément intéressent l'éducateur : l'amour d'un être pour un autre, le sens et la valeur que prend la relation sexuelle

dans cet engagement affectif ; la mort, la souffrance, inacceptables et scandaleuses ou génératrices du sens de la vie ; qu'est-ce qu'être normal et sur quoi se fonde l'exclusion ? etc.

Accepter l'émergence de ces questions, ne signifie pas qu'il faille à tout prix y donner des réponses. Le rôle de l'éducateur est d'aider l'adolescent dans sa quête, l'aider à apprendre à poser les questions, ses questions, à construire ses propres réponses, car en l'occurrence il n'y a pas de réponse universelle.

Mais il est vrai que pour aborder ces questions fondamentales en milieu scolaire, l'éducation en général et l'éducation à la santé en particulier ne peuvent pas se contenter d'interventions ponctuelles isolées, effleurant subrepticement la conscience studieuse des élèves. Elles ne peuvent pas non plus dépouiller les disciplines traditionnelles de dizaines d'heures âprement et légitimement défendues. Pour s'inscrire dans le temps, il faut qu'elles se marient, qu'elles s'intègrent à ces disciplines. Il ne s'agit plus de faire de l'éducation à la santé, mais de penser à l'éducation, de penser à la santé en « faisant » le programme. Ainsi, l'enseignant devient aussi éducateur.

Cette préoccupation éducative effraie souvent l'enseignant peu préparé à une telle perspective. Il lui faut, tout au moins au début, des outils, des conseils, des jalons pour indiquer les voies nouvelles à explorer. Pour essayer de répondre à ces attentes, une petite équipe s'est constituée (1). Utilisant un film sur le sida, cette équipe a tenté de mettre au point un document susceptible d'aider l'enseignant à engager ses élèves dans une réflexion sur des notions au programme en partant des problèmes soulevés par le sida. Le document est constitué d'un ensemble de séquences vidéo et d'un petit livret proposant de façon non exhaustive ni prescriptive, d'une part des textes philosophiques et littéraires et d'autre part des voies possibles d'exploitation en synergie avec des textes et des images. C'est le travail de cette équipe que nous présentons ci-dessous.

QUESTIONS ET PROBLÈMES ACTUELS

Le projet se structure autour d'une réflexion sur deux phénomènes contemporains qui, chacun pour son compte, bouleversent notre société et lorsqu'ils sont réunis, interagissent pour multiplier

leurs effets. Nous voulons parler, d'une part du sida, d'autre part de la communication par les médias de masse et en particulier de la télévision.

Le sida

Par delà le drame auquel il donne lieu, le sida constitue un archétype pour aborder les questions touchant la santé dont toutes les dimensions sont ici présentes :

— la dimension biologique et clinique dans le cadre de laquelle la maladie peut être définie de façon objective et technique ;

— la dimension psychologique renvoyant à la façon dont la maladie et ses phases préliminaires sont vécues par l'individu et son entourage, l'un et l'autre confrontés à une altération du corps, à une déchéance physique, mais aussi à l'épreuve d'une « mort annoncée », irrémédiable, implacable, comme dans les tragédies grecques ;

— la dimension culturelle, sociale, éthique et politique à l'intérieur de laquelle surgissent de nombreuses questions :

* le statut social du malade et de la maladie,

* les intérêts antagonistes de l'individu et de la société,

* les normes sociales, la morale, l'éthique,

* comment des groupes sociaux ou des acteurs de la scène publique (médiatique ou politique) peuvent-ils interpréter et exploiter des situations ;

— la dimension économique au sein de laquelle se discutent les choix de système ou de structure de soins en fonction de leur coût ou de leur intérêt, car si « la santé n'a pas de prix », nous devons admettre qu'elle a un coût qui doit être assumé par quelqu'un ;

— la dimension, historique, géographique, etc.

Le sida n'est donc pas seulement une maladie clinique, mais aussi une maladie sociale et politique. S'interroger sur les différents aspects, les différentes conséquences du sida conduit, bien au-delà, à s'interroger sur des problèmes fondamentaux concernant l'homme contemporain et la société dans laquelle il vit.

Ainsi la prévention du sida ne se réduit pas à la prévention de la transmission d'un virus, mais elle comprend aussi la prévention de l'exclusion et de la peur de l'autre, la prévention de nos préjugés, la prévention des diktats d'une pensée dominante, dictée par ceux qui ont ou prennent la parole et manipulent une large majorité silencieuse.

La prévention du sida conduit donc à l'apprentissage d'une réflexion qui doit permettre de replacer l'homme dans la société, de conjuguer les intérêts parfois antagonistes de l'un et de l'autre, tout en s'efforçant d'assumer et gérer les conflits, de se forger un jugement argumenté, un jugement qui ne condamne pas l'individu, mais qui laisse toujours une place au doute, sans pour autant renier les valeurs sur lesquelles il se fonde.

Une culture de l'image

De même que Gutenberg fut à l'origine d'un tournant important dans l'Europe culturelle du XV^e siècle en facilitant la diffusion du message écrit, de même les frères Lumière et l'avènement un peu plus tard du tube cathodique ont constitué une étape irréversible de nos modes de communication et de pensée au XX^e siècle.

Nous sommes entrés de façon irréversible et sans y avoir été préparés dans une culture de l'image. Cela n'est pas sans poser des problèmes graves de morale, d'éthique, de politique. L'image s'adresse spontanément à notre affect plus qu'à notre intellect. Elle suggère plus qu'elle n'explique. Elle a le pouvoir de séduction des gestes faciles. Associée à la maîtrise des techniques psychologiques et sociales de la suggestion, l'image devient une arme redoutable. Ainsi, comme le souligne Patrick Lamarque (1994), la télévision établit peu à peu un nouvel ordre social et politique :

« Fini donc l'élitisme républicain et sa sélection des autorités par les mérites académiques ; place à un élitisme de Jackpot qui impose une vision du monde à la fois égalitariste et hasardeuse. Il suffit de toucher le gros lot, le seul qui vaille, pour en un instant s'arracher au réel.

C'est ainsi que le médiocrate invite le citoyen à étendre son besoin d'enchantement du télévisuel au politique et place les choix civiques non plus sous l'empire de la raison discursive, mais sous celui de l'imaginaire désirant. »

Dans le même ordre d'idée, Ignacio Ramonet (1994), en citant Neil Postman (1986), montre comment la télévision conditionne très tôt le citoyen pour imposer des normes et un mode de pensée :

« Mais l'homme programmé l'est aussi après sa naissance. Aux côtés de la famille, dont l'emprise s'est effectivement distendue, d'autres structures

de normalisation prennent très tôt en charge son dressage. En premier lieu, la télévision, devenue la baby-sitter principale et la distraction primordiale des enfants. Que retiennent-ils du cyclope cathodique ? Avant d'atteindre l'âge de douze ans, un enfant aura vu en France quelque 100 000 spots publicitaires qui, subrepticement, vont contribuer à lui faire intérioriser les normes dominantes. Ainsi que les critères consensuels du beau, du bien, du juste et du vrai, c'est-à-dire les quatre valeurs sur lesquelles à tout jamais s'édifie une vision morale et esthétique du monde.

Très vite, la télévision va imposer les arguments émotionnels comme supérieurs aux arguments rationnels. *Le fossé entre la rationalité et la publicité s'est maintenant tellement creusé*, écrit l'essayiste américain Neil Postman, *qu'il est difficile de se rappeler le temps de la raison triomphante. Aujourd'hui, dans la télévision publicitaire, la question ne se pose même plus de savoir si le publicitaire dit ou non la vérité. Une publicité pour Mc Donald's, par exemple, n'est pas une série d'assertions vérifiables et présentées avec logique. C'est une mise en scène — une mythologie, si vous voulez — de gens tous beaux, vendant, achetant et mangeant des hamburgers et affichant un bonheur extatique. Aucune affirmation n'est faite, si ce n'est celle que les téléspectateurs projettent sur la scène ou déduisent de celle-ci. On peut aimer ou ne pas aimer une publicité ; on ne peut pas la réfuter. »*

Par crainte ou par nostalgie, nous pourrions être tentés de vouloir à tout prix maintenir une culture exclusive de l'écrit, quitte à se résoudre à l'abandon des « brebis égarées » dans le monde virtuel du petit écran.

En fait l'image cinématographique ou télévisuelle est un langage qui comme la peinture, la poésie ou la musique nous émeut et nous subjugue sans que nous sachions comment de façon immédiate. Il nous appartient donc pour comprendre ce langage d'apprendre à le décoder, d'apprendre à « le lire ». Il est important que, partant des images qui leur sont proposées (voire imposées), les jeunes sachent prendre du recul, sachent analyser leurs réactions, leurs sentiments, sachent élaborer et construire leur pensée propre.

Faire réfléchir sur les médias et plus particulièrement sur l'image télévisuelle est donc bien du ressort, non exclusif certes, de la philosophie et

de l'enseignement de la littérature, dont une des principales missions est de participer à la formation de citoyens, d'hommes et de femmes intellectuellement et moralement libres.

La rencontre du sida et de l'image

Parler du sida n'est jamais neutre, les images sont fortes, parfois violentes et les propos passionnés. Comme nous l'avons vu le sida nous renvoie à des réflexions sur des plans très différents, ce qui donne lieu à des questions complexes. À l'opposé, quand ils traitent le sida, les médias télévisuels, de façon un peu racoleuse, cèdent le plus souvent à la facilité de la séduction, de la simplification, en éludant souvent les vrais problèmes. Il est donc apparu doublement intéressant sur le plan pédagogique de travailler à la mise au point d'un document permettant une réflexion sur le sida à travers des images, en l'occurrence, celles qu'en donnent deux réalisateurs de talent.

PROPOSITION D'UN DOCUMENT PÉDAGOGIQUE

Les étapes de l'élaboration du document

Bertrand De Solliers et Paule Muxel avec le soutien financier de l'Agence Française de Lutte contre le Sida (AFLS) ont réalisé un film à partir d'entretiens avec des personnes séropositives. Ces entretiens sont conduits de façon classique en suivant une grille de questions. Les personnes interrogées dans le film découvrent à travers leur expérience des problèmes existentiels fondamentaux que des philosophes, des écrivains et des poètes ont développés. L'idée nous est donc venue de proposer ce document audiovisuel comme matériaux pour engager une réflexion dans les classes de français et de philosophie.

Deux difficultés pédagogiques sont alors apparues :

— le film est long (73 minutes) et ne peut pas être utilisé tel quel dans le cadre d'un cours,

— le film suit la logique de la grille d'entretien et les plans exploitables pour une réflexion sur un thème donné sont dispersés.

De plus quelques collègues ont exprimé des réserves, sur trois points :

— l'immédiateté de l'image et sa charge émotionnelle risquent d'empêcher l'élève de développer son sens critique,

— les problèmes philosophiques évoqués ne sont pas clairement posés,

— un travail sur le langage parlé propre à la technique des entretiens n'est pas propice à la réflexion philosophique qui doit s'appuyer sur une langue structurée et construite.

Ces réserves, à travers lesquelles s'expriment des craintes tout à fait naturelles, portent précisément sur ce qui constitue le moteur du projet. Loin d'être un obstacle à la réflexion, la charge émotionnelle, l'analyse du langage parlé invitent l'élève à fonder sa réflexion sur l'expérience de ce qu'il vit et ressent et constitue donc une motivation nouvelle.

D'ailleurs le philosophe ne s'enracine-t-il pas en son origine, dans une émotion ? Du *Banquet* de Platon à Nietzsche, de Pascal à Kierkegaard, toute l'histoire de la philosophie est là pour montrer que cette opposition entre « l'affectif » et le « rationnel » n'est pertinente que superficiellement. N'est-ce pas une des fonctions de la philosophie que de nous apprendre à nous interroger sur nos émotions et sur ce qui les commande ?

Comme le préconisaient déjà les instructions officielles de 1925 toujours en vigueur, il convient d'éviter « tout débat sur des questions dont le sens concret, les rapports avec l'expérience et la réalité n'auraient pas été mis en lumière ». Ces instructions précisent que « le professeur ne négligera pas les occasions que le programme lui offre, si nombreuses, de mettre la culture philosophique en relation avec les problèmes réels que pose la vie morale, sociale, économique des milieux où le jeune homme est appelé à vivre. S'il ne doit pas avoir l'impression que la réflexion philosophique se meut dans un monde à part, sans relation avec celui de la science ou de la vie, pourquoi craindrait-on d'aborder devant lui les questions d'"actualité" ? »

Il est vrai que le film ne pose pas directement de « problème ». En fait il doit être vu comme un document et non comme un cours. Le rôle du professeur de philosophie est justement de faire émerger les problèmes à partir des opinions, croyances, jugements spontanés.

Le document vise à faire prendre conscience aux élèves que l'épidémie du sida constitue bien

une crise majeure qui soulève des questions comme le rapport à autrui, la responsabilité, la valeur de la science et de la technique, etc.

À partir du film, le professeur pourra avec ses élèves faire ressortir la continuité des propos, les oppositions, inconséquences, contradictions, bref, effectuer un travail critique qui est l'essence même du philosophe. Le livret d'accompagnement doit justement l'y aider.

Enfin les deux difficultés mentionnées ci-dessus nous ont conduit à envisager un remontage du film en plusieurs séquences d'environ dix minutes chacune.

Dans un premier temps, nous avons identifié les différentes questions philosophiques ou argumentations littéraires qui pouvaient être suscitées par les propos tenus dans le film. Ces questions ont été ensuite regroupées en sept thèmes plus généraux de réflexion.

Dans un deuxième temps, les membres de l'équipe se sont répartis les thèmes avec pour tâche :

- le repérage des plans à regrouper dans la séquence vidéo correspondant au thème traité,
- la recherche de textes philosophiques ou littéraires en relation avec le thème traité,
- une réflexion sur des pédagogies adaptées et la rédaction de quelques propositions pour indiquer des pistes possibles.

Chaque membre de l'équipe a sa sensibilité qui transparait dans son approche pédagogique. Une uniformité des traitements des différents thèmes aurait pu être souhaitée et recherchée. À l'inverse, la diversité nous est apparue plus riche et ainsi plus propice à répondre à la variété des points de vue du corps enseignant ainsi qu'à la multiplicité des situations socioculturelles et des degrés d'intérêts des classes des lycées. Chaque responsable d'un thème a donc été invité à signer ses propres propositions pédagogiques, sachant que celles-ci peuvent valoir pour tous les autres thèmes, ce qui ouvre le champ des possibilités.

Liste des thèmes et choix des auteurs

Individu et soci

- a) Sida, révélateur des contradictions entre vie privée et vie publique

Pour reprendre le propos d'une des personnes interrogées dans le film, « le sida est révélateur de problèmes de la société habituellement latents ».

Au nombre de ces problèmes la marginalisation nous renvoie à Pierre Miquel (1978) pour qui « plus oubliés encore par l'Histoire, il y a les marginaux de la société, les fous, les enfermés, les illuminés, les mystiques, l'immense peuple des vagabonds, des errants... ». Cette marginalisation n'est pas sans évoquer non plus l'exclamation de Rousseau (*Rêveries du promeneur solitaire*) : « Me voici donc seul sur la terre, n'ayant plus de frère, de prochain, d'ami, de société que moi-même... ».

Comme le soulignent Stéphane ou Ludovic dans le film, l'amour a pour eux un tout autre visage, lié à la façon dont chacun vit le sida, mais aussi lié à la façon dont la société vit le sida, car comme l'exprime Jean-Louis Lecercle (1991) « La fonction biologique (de la relation sexuelle) reste la même, mais la société change (d'un moment à l'autre, ou d'un lieu à l'autre), et avec elle, la culture et les besoins sentimentaux... ».

- b) Norme, normalisation, normativité, répression ordre moral

La maladie et le phénomène d'exclusion nous invitent à nous interroger avec l'élève sur les ambiguïtés de la notion de normal en nous posant les questions « qu'est-ce qu'être malade », « comment définir la santé », « quel sens recouvre le mot guérison ». Pour aider l'élève à trouver des réponses, nous pourrions lui proposer la lecture de Georges Canguilhem (1965, 1978).

Après avoir discuté le sens de la norme, norme biologique (Canguilhem, 1971) et norme sociale (Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*), il importera alors de faire la distinction entre anormal, anomal, pathologique et monstrueux. On terminera ce chapitre en étudiant les concepts de normalisation et de normativité en s'appuyant sur Kant (*Réflexions sur l'éducation*) et sur Foucault (1976).

La maladie

Selon un des personnages du film, le sida est une maladie à la fois moderne et intemporelle. Ceci exprime bien la coexistence de deux types de représentations. D'un côté la maladie vue sous

un angle médical, scientifiquement décrite et expliquée par la présence du virus de l'immuno-déficience humaine. D'un autre côté la maladie qui confronte le sujet à une mort annoncée, inéluctable, identique à elle-même depuis la nuit des temps. Stéphane dans le film souligne le caractère « fatal » et quasi « mythologique » de cette maladie en évoquant le réalisateur Pasolini. Cela peut être l'occasion dans un cours de français de mener une réflexion sur le sens du « tragique » dans le théâtre grec et en particulier dans *Œdipe-Roi* de Sophocle, inscrit au programme des classes de terminales littéraires en 1994-1995 et par ailleurs mis en scène par Pasolini.

Une étude des thèmes de la maladie et de la médecine chez quelques auteurs philosophiques (Platon, Descartes, Nietzsche notamment) permet d'appréhender l'importance du problème de la santé en philosophie, et sa signification métaphysique.

Par ailleurs, les différentes représentations de la maladie permettront de souligner les aspects métaphoriques et leurs implications politiques et éthiques. L'analyse de Susan Sontag (1993) pourra à ce propos être très utile.

Rapport à soi et à autrui

a) L'image de soi, pour soi et pour autrui

Remarquons ici qu'à un stade précoce de la séropositivité, le phénomène d'exclusion est souvent un phénomène d'autoexclusion lié à la façon dont le sujet s'imagine dans le regard de l'autre. Ces considérations nous renvoient à de très nombreux textes sur le statut de la conscience de soi et de l'existence humaine : Descartes, Husserl, Merleau-Ponty, Sartre, Heidegger...

b) Le rapport à l'enfant

Si le regard de l'adulte est difficile à supporter, le regard de l'enfant, le regard de son enfant est encore plus dur, car notre responsabilité d'adulte éducateur, nous culpabilise encore plus. Que devons-nous dire à l'enfant ?

Chez les séropositifs qui n'ont pas d'enfants, le désir d'enfant apparaît comme la volonté de se perpétuer à travers sa descendance, dans sa mémoire. C'est en quelque sorte une façon de vaincre la mort.

La mort

La mort est partout présente, soit au devant de la scène, clairement évoquée ou citée, soit en toile de fond, sous-entendue. Plusieurs fois les sujets interrogés évoquent le peu de place faite à la mort dans la société contemporaine ; cette mort qui est cachée, mise à l'écart de la vie. On pourra à ce propos demander aux élèves de comparer la vision qu'en a Simone de Beauvoir (1967) et la façon dont la mort est mise en scène, « vécue » aux XVIII^e et XIX^e siècle (Diderot : *le fils naturel* ; Rousseau : *la nouvelle Héloïse*, Balzac : *le lys dans la vallée* ; Flaubert : *Madame Bovary*).

Mais si la mort de l'autre, de l'ami, est source parfois de révolte, la perspective de sa propre mort donne souvent un autre sens à la vie, une autre valeur aux choses. Ce sera l'occasion de faire redécouvrir à l'élève les « Odes » et les « Amours » de Ronsard dans lesquelles la fuite du temps conduit tout à la fois à l'angoisse de la mort et à l'urgence de donner un sens au moment présent.

Quelques exemples de démarches proposées

Pour Nicole Demouge, l'utilisation de ce document audiovisuel en classe de français est à plusieurs titres une source d'intérêt et de motivation pour les élèves,

1) parce que le sujet traité est brûlant d'actualité, en particulier pour de jeunes lycéens ;

2) parce que les interviewés parlent la langue des élèves — la langue de tous les jours —, ô combien imagée parfois, au point que des séquences d'Alain L., très loin certes d'un purisme irréprochable, pourraient servir d'appui à une étude rhétorique de la métaphore...

3) parce que les nombreux thèmes qui y sont abordés, de façon vécue et non pas abstraite ou intellectuelle, sont les thèmes mêmes qui font la matière des textes littéraires ou argumentatifs que nous étudions en classe : de la maladie à l'angoisse de la fuite du temps et de la mort, en passant par l'exclusion, l'amitié, la solidarité, la relation amoureuse, la famille, le bonheur, l'art...

Pour chacun des thèmes, la démarche pédagogique pourrait passer par une ou plusieurs des étapes suivantes :

a) repérage des différentes positions exprimées, par exemple sur les rapports entre maladie et société, contraste entre d'une part la thèse selon laquelle « ça n'a rien à voir avec la société », il y a des épidémies qui reviennent périodiquement, etc. et d'autre part les nombreux passages où la société est mise en cause, à propos du problème des transfusés, de l'interférence entre sida et homosexualité ou toxicomanie, etc. Il s'agit de faire s'exprimer les élèves sur les thèmes abordés dans la séquence choisie.

Il convient de préciser chacune des positions repérées et d'en établir la liste. Cela peut se faire oralement, l'enseignant écrivant au tableau, ou par écrit, chaque élève notant sur un papier qui sera ensuite ramassé, ou enfin par petit groupe de travail. Chacune de ces approches a ses avantages et le choix est lié à l'enseignant et à l'esprit de la classe. Cette liste sera ensuite ordonnée, les énoncés classés par thèmes.

b) Reformulation orale ou écrite de ces positions.

Cette reformulation peut être un travail d'interprétation philosophique. Cela peut être aussi un travail littéraire de réécriture « correcte et construite » des propos des personnes interrogées dans le film, ce qui permet de répondre à l'une des réserves évoquée plus haut.

c) Émergence du problème (philosophique) sous-jacent à ces thèmes. Par exemple : la maladie est-elle un phénomène purement biologique ou bien a-t-elle des dimensions sociales, culturelles, historiques ?

Autrement dit : le biologique et le social constituent-ils deux sphères distinctes et étrangères, ou y a-t-il imbrication des deux, et de quelle manière ?

d) Confrontation à des textes permettant de préciser et d'approfondir le problème.

Exercices possibles :

— rattacher chaque texte à une position. Est-ce toujours possible, sinon, pourquoi ?

— préciser en quoi un texte déborde, enrichit, nuance, transforme une position « spontanée ». Par exemple : passage de l'imprécation morale (la société est coupable) à l'analyse explicative.

— dégager la problématique de chaque texte et la confronter au problème précédemment formulé.

e) Élaboration d'une problématique personnelle ; mise en perspective des différentes positions sur le thème et distinction des divers plans (empirique, technique, scientifique, éthique, métaphysique) qu'elles supposent.

En résumé, la règle générale à garder à l'esprit est de ne surtout pas offrir à l'adolescent (et encore moins lui imposer) un « prêt à penser ». Le souci de l'éducation, dans l'esprit d'une démarche d'autonomisation (2), est de donner à l'élève, au futur adulte, les moyens d'une réflexion propre. Nous voyons bien ici comment l'éducation, et plus précisément l'éducation à la santé peuvent s'intégrer à l'enseignement de disciplines comme le français ou la philosophie, comment ces disciplines participent, d'une certaine manière, à la santé et d'une façon plus générale à la formation d'hommes et de femmes libres, en un mot de citoyens.

Il serait temps que l'on comprenne que la première mission de l'école, mais aussi du collège et du lycée, doit être d'aider les jeunes à acquérir les compétences utiles à la vie (3).

En effet, il n'entre pas, ni dans la fonction, ni dans les compétences de l'enseignement supérieur (4) de faire acquérir ces compétences. Or de nos jours, et vraisemblablement pour longtemps, il est tout aussi important de savoir surmonter un passage difficile de la vie (comme un chômage transitoire) que de savoir résoudre une équation aux dérivées partielles.

Jean-Claude Manderscheid
PRAG et Médecin de Santé Publique,
Université de Montpellier I

François Galichet
IUFM de Strazbourg
Elzéa Aventurin
IPR de philosophie

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUVOIR S. de (1967). — **Une mort très douce**. Paris : Gallimard.
- CANGUILHEM G. (1965). — **La connaissance de la vie**. Paris : Vrin.
- CANGUILHEM G. (1978). — Une pédagogie de la guérison est-elle possible ? In **Nouvelle revue de psychanalyse**, Paris, Gallimard, n°17, p. 15-16.
- FOUCAULT M. (1976). — **La volonté de savoir**. Paris : PUF.
- LAMARQUE P. (1994). — Berlusconi contre Montequieu. **Le Monde des débats**, p. 3.
- LECERCLE J.-L. (1991). — **L'amour de l'idéal au réel**. Paris : Bordas.
- MIQUEL P. (1978). — **Les oubliés de l'Histoire**. Paris : Nathan.
- POSTMAN N. (1986). — **Se distraire à en mourir**. Paris : Flammarion (cité par I. RAMONET).
- RAMONET I. (1994). — Citoyen sous surveillance — Les nouvelles armes du contrôle social. **Le Monde diplomatique**, p. 15.
- SONTAG S. (1993). — **Le sida et ses métaphores**. Paris : Christian Bourgeois.

NOTES

- (1) Grâce à un financement de la Division Sida de la Direction Générale de la Santé, Jean-Claude Manderscheid (agrégé des lycées et médecin de santé publique) et Anne-Marie Servant (certifiée de biologie, chargée de mission à la Direction Générale de la Santé) ont pu réunir et intéresser au projet cinq spécialistes de l'enseignement de la philosophie et des lettres :
- Martine Aronowicz : Professeur agrégé de philosophie
 - Elzée Aventurin : Inspectrice Pédagogique Régionale de philosophie
 - Nicole Demouge : Professeur agrégé de lettres classiques
 - François Galichet : Professeur de philosophie à la faculté de Strasbourg et directeur adjoint de l'UFM d'Alsace
 - Françoise Raffin : Professeur agrégé de philosophie et coordinatrice de l'équipe de recherche en didactique de la philosophie à l'INRP.
- (2) Voir dans ce même numéro l'article de Green J., Tones K., Manderscheid J.-C., et plus particulièrement la notion d'autonomisation (empowerment).
- (3) Voir dans le même article la notion de compétences utiles à la vie (lifeskills).
- (4) Cette affirmation doit être tempérée par le fait que certaines grandes écoles (pas forcément les plus prestigieuses) ont compris que les seules compétences théoriques et professionnelles ne suffisent pas à faire d'un sujet brillant un cadre efficace. Aussi ces écoles intègrent dans leurs programmes ce que l'on pourrait appeler des formations à la vie sociale quotidienne.

Quelles recherches pour l'éducation à la santé ?

Jean-Claude Manderscheid

Y a-t-il une spécificité des recherches réalisées dans le domaine de l'éducation à la santé ? Une façon de répondre à cette question consiste à décrire et classer ces recherches.

La classification peut se faire sur la base de l'une des typologies proposées. Elle peut se fonder aussi sur les champs d'exploration de ces recherches : les modèles, l'évaluation, la mise en œuvre.

Si chacun de ces trois champs soulève des problèmes spécifiques en matière de recherche, il convient de signaler aussi que dans la pratique ils sont très intriqués : il est difficile de modéliser sans mettre en œuvre de façon expérimentale et sans évaluer, l'évaluation d'efficacité s'appuie sur des objectifs déterminés par les modèles, etc.

Enfin, face à notre retard en France en éducation à la santé par rapport à beaucoup d'autres pays européens, la nécessité de la formation et de la recherche apparaît plus évidente.

HISTOIRE D'UN TITRE OU SPÉCIFICITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION À LA SANTÉ

« Recherche en éducation à la santé » ou « Recherches psychosociales pour la santé » ou « Recherches pour l'éducation à la santé » ou « Recherches dans le domaine de l'éducation à la santé ». Les discussions qui ont accompagné le choix du titre de cet article, la forme interrogative retenue en dernier ressort sont révélatrices d'un double questionnement, à savoir :

— Quel contenu recouvre le vocable « recherche » quand on parle d'éducation à la santé ?

— Qu'est-ce qu'une telle recherche (ou de telles recherches) a de spécifique pour être distinguée des recherches en psychologie sociale ou en sciences de l'éducation ou encore en science de l'information et de la communication et pour justifier une réflexion particulière ?

Ce genre de question n'est pas nouveau et semble inhérent à l'émergence de toute nouvelle discipline.

En effet une nouvelle discipline ne naît jamais de rien, mais prend sa source et s'alimente d'autres disciplines que nous appellerons « disciplines mères ».

Nous pourrions reformuler ces questions sous une autre forme en nous interrogeant sur les frontières entre psychologie cognitive, psychologie sociale, sociologie, sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation. Si pour certains sujets il est facile de leur attribuer une place bien définie, de façon presque exclusive, certains autres thèmes de réflexion et de recherche sont à mi-chemin de plusieurs disciplines, dans une sorte de no man's land en quête d'identité. La santé fait partie de ces thèmes, peut-être parce qu'elle concerne tout à la fois l'individu (dans son corps et dans sa tête) et la société. L'éducation à la santé, dans son intitulé même, agrège le champ de la santé à celui des sciences de l'éducation.

Georges Vigarello (1990), il y a à peine cinq ans, posait de la même manière la question de la spécificité des sciences de l'éducation : *Il faut d'abord rappeler la difficulté, sinon la vanité, de définir les sciences de l'éducation en termes d'unicité épistémologique. Les faits seuls ici s'imposent et ils sont têtus : impossible pour l'instant, d'y reconnaître quelque méthode ou quelque concept spécifique... Force est de redire que ce qui fait l'unicité des sciences de l'éducation tient d'abord, et seulement, à leur objet. La légitimité de leur regroupement disciplinaire ne naît pas de quelque démarche scientifique spécifique, elle naît de la pratique.*

Comme pour les sciences de l'éducation, les recherches pour l'éducation à la santé trouvent leur spécificité plus dans leur objet d'études et dans leurs pratiques que dans les outils qu'elles utilisent, plus dans l'usage de ces outils que dans la nature de ces derniers.

En effet, les recherches dans le domaine de l'éducation à la santé utilisent les mêmes outils conceptuels que ceux des disciplines voisines. Mais elles se réapproprient ces outils pour les adapter à leurs besoins, comme les techniques statistiques d'analyse de données adoptent à leur profit toute une terminologie de la mécanique en parlant d'« inertie », de « centre de gravité », etc. Ceci s'apparente beaucoup à ce que Claude Lévi-Strauss aurait appelé un bricolage intellectuel et

que nous désignons parfois sous l'appellation de « transfert de savoirs » ou « transfert de technologies ».

Par exemple, un chercheur originellement formé en psychologie ou en sociologie revendiquera son appartenance aux sciences de l'éducation et en particulier de l'éducation à la santé, dès qu'il aura « détourné » de leur usage initial les outils hérités de sa formation initiale à un point tel que ses confrères d'hier ne le reconnaîtront plus comme faisant partie des leurs. Les exemples de ce type se vérifient d'autant plus que les « disciplines mères » sont figées dans un conventionnalisme académique et acceptent mal de voir « maltraiter » leurs outils intellectuels.

Précisons bien quand on parle de transfert, que cela concerne surtout les outils, c'est-à-dire les processus de raisonnement, les terminologies recouvrant des concepts, les techniques d'observation et d'analyse. Aussi faut-il distinguer ces outils des connaissances, c'est-à-dire des résultats signifiants auxquels on a donné un sens dans le cadre d'une discipline, en général sous forme d'hypothèses ou de théories.

Si la spécificité des recherches pour l'éducation à la santé réside avant tout dans les finalités de l'éducation à la santé elle-même, il semble indispensable de rappeler, même brièvement, ces finalités.

Longtemps, nous avons essayé de croire qu'il suffisait d'informer, d'instruire un sujet d'un danger pour qu'il en tire profit. Cela n'a pas empêché la consommation de tabac de croître, cela n'a pas enrayé non plus la croissance régulière des accidents mortels de la circulation... Il a donc fallu se rendre à l'évidence et admettre que l'éducation à la santé ne pouvait pas se réduire à un sermon, à une prescription. Pour agir il faut être motivé, surtout quand le geste nous coûte. La motivation naît d'un besoin, ou d'un désir ou encore d'une prise de conscience aiguë de la nécessité d'agir. La fonction principale de l'information se réduit alors à aider le sujet à faire des choix.

L'essentiel de l'éducation à la santé réside donc dans l'organisation et la mise en œuvre d'apprentissages d'un savoir être, d'un savoir choisir, d'un vouloir faire, en un mot d'un apprentissage à l'autonomie. Les recherches pour l'éducation à la santé portent donc sur ces apprentissages : leur conception, leur mise en œuvre, leur évaluation.

En particulier, il ne faut pas confondre ces recherches avec celles qui sont poursuivies dans le domaine de la santé : recherches cliniques et recherches épidémiologiques. Ces dernières mettent en évidence des problèmes de santé pouvant constituer des urgences, les priorités d'une politique sanitaire. En ce sens elles justifient l'éducation à la santé. Mais elles ne sont pas l'éducation à la santé. À propos de cette spécificité de l'éducation à la santé par rapport à la médecine, il est intéressant de remarquer que dans la plupart des pays européens, les recherches et les enseignements en éducation à la santé ne sont pas développés dans les facultés de médecine, ni par des médecins. Pour ne prendre que deux exemples de structures qui font autorité en Europe, citons le Centre d'Enseignement et de Recherche en Éducation pour la Santé (CERES) qui fait partie de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège et d'autre part le « Health Education Group » (HEG) de la « Faculty of Health and Social Care » à la « Leeds Metropolitan University ».

Enfin, l'éducation à la santé tient une place spécifique au sein des sciences de l'éducation. Il y a deux raisons à cela :

— l'éducation à la santé, comme l'éducation à l'environnement ou à la citoyenneté, se distingue de la didactique d'une discipline comme les mathématiques par exemple, du fait qu'elle a pour finalité de se concrétiser dans des choix et des comportements.

— une éducation parlant de la santé et en particulier de la santé du sujet auquel elle s'adresse doit prendre en considération toutes les références affectives auxquelles ce discours renvoie : références à la souffrance (physique et psychique), à la mort, au plaisir, au désir, au mal être, etc.

Ces préoccupations spécifiques conduisent à des pratiques particulières, à l'utilisation d'outils parfaitement adaptés.

LES TYPOLOGIES DES RECHERCHES POUR L'ÉDUCATION À LA SANTÉ

La recherche ne se caractérise pas uniquement par les outils qu'elle utilise. Elle peut prendre différentes formes selon les objectifs qu'elle se fixe,

selon l'usage et la portée attendus de ses résultats. Lorsque nous entreprenons une recherche, il est souhaitable de pouvoir se situer et de savoir dans quel type de démarche nous nous engageons.

Plusieurs typologies ont été proposées. Sans trop nous y attarder, il peut être utile d'en présenter deux ou trois pour alimenter une réflexion que nous ne ferons qu'effleurer ici.

Les trois paradigmes d'Astolfi

Au terme d'une analyse critique de plusieurs types de recherche en éducation, Jean-Pierre Astolfi (1993) propose une typologie des recherches en didactique fondée sur trois paradigmes :

— Les recherches de faisabilité, de type pragmatique, qui visent à réunir et à organiser des corpus d'informations produites au cours d'innovations contrôlées. L'objectif est ici de mettre à l'épreuve de la réalité (ou des réalités) les principes innovants.

— Les recherches de signification, de type herméneutique, qui visent à analyser des situations et à leur donner un sens, une interprétation propre, liée à la singularité de chacune d'elle.

— Les recherches de régularités, de type nomothétique, qui visent à établir des invariants, des règles, des lois et se fondent donc sur la reproductivité des expériences.

Pour distinguer la deuxième et la troisième approche, Astolfi, reprenant à son compte la catégorisation de Sprenger-Charolles (1987), dit de l'une qu'elle décrit et de l'autre qu'elle expérimente. Tout en admettant qu'il y ait une distinction à faire, nous nous interrogeons sur les termes de celle-ci. En effet, dans les deux approches l'observation et la description sont présentes. La différence ne résiderait-elle pas en fait dans l'objet observé ? Dans un cas l'objet est une situation naturelle, spontanée (Astolfi dit réelle), dans l'autre cas l'objet est une situation provoquée, contrôlée : l'expérience. Astolfi oppose encore ces méthodes en disant des « recherches de significations » (de type herméneutique) qu'elles donnent lieu à des hypothèses qui déterminent l'émergence d'une interprétation qui n'a rien de mécanique, mais qui doit être repensée pour toute nouvelle situation. Dans le domaine des sciences humaines et en particulier des sciences de l'éducation, en est-il vraiment autrement pour les

principes élaborés par « les recherches de régularités » ? Ces principes ne sont-ils pas eux aussi l'expression d'une quête de sens ? Ne doivent-ils pas être repensés pour être adaptés à des situations nouvelles, même expérimentales ?

Notons enfin que la proposition d'un principe théorique, d'une hypothèse scientifique n'est pas « l'administration de la preuve ». Karl Popper (1973) rappelle que toute théorie cesse d'être scientifique dès lors qu'on ne peut concevoir qu'elle puisse être réfutée. La théorie donne un sens (construit) au fait observé, mais en aucun cas ne lui confère une plus grande véracité. La notion même de preuve (qui se veut objective) est un non-sens quand elle est proposée comme corollaire d'une théorie. La vérité (s'il en est une) ne peut se fonder que sur une observation techniquement bien conduite et ne vaut que pour la situation observée. Le processus même de la recherche expérimentale (les recherches de régularités d'Astolfi) consiste à vérifier des principes dans des situations différentes de celles qui ont permis d'établir ces principes. Il est vrai que, compte tenu des résultats remarquables de la démarche expérimentale dans certains domaines, des individus en quête de légitimité ont asséné avec autorité des « preuves scientifiques », plus pour faire taire que pour faire réfléchir. Mais doit-on juger la recherche expérimentale pour ce qu'elle est ou pour ce qu'en font certains ?

Validité interne et validité externe

Le premier et le troisième paradigme d'Astolfi, pragmatique organisé autour du possible, d'une part, et nomothétique organisé autour d'invariants, d'autre part, ne sont pas sans rappeler les notions plus anciennes de validité externe et de validité interne proposées par Cook et Campbell (1979). La validité interne renvoie au caractère de l'expérimentation qui permet de mettre en évidence un principe général invariant et donc de se débarrasser de l'effet de variables exogènes. La validité externe caractérise la possibilité de généraliser les résultats d'une observation à d'autres contextes (personnes, lieux, époques...).

La notion de validité interne repose donc sur l'hypothèse qu'il existe des principes intrinsèques indépendants des situations dans lesquelles on les observe. La validité externe caractérise la capacité du principe ou du modèle à rendre compte de multiples situations. Il faut remarquer que Cook et

Campbell recherchent ces deux formes de validité dans le modèle quasi expérimental. Ils écrivent en effet ces lignes à une époque où, même si le modèle expérimental a montré ses limites, les psychosociologues nord-américains ont encore du mal à se détacher de ce modèle.

Positivisme et phénoménologie

Keith Tones et Sylvia Tilford (1994), plus près de nous, opposent deux paradigmes : le positivisme et la phénoménologie.

Pour ces deux auteurs le positivisme repose sur le postulat que toutes les caractéristiques de notre univers peuvent être prises en considération de façon objective. Cela conduit à envisager la mise en évidence d'un système de relations causales et de lois universelles en recourant à la méthode qui consiste à tester des hypothèses. Il correspond aux recherches nomothétiques d'Astolfi, à la recherche d'une validité interne de Cook et Campbell.

À l'opposé, la phénoménologie part du constat que les individus, en permanence, interprètent et donnent sens au monde dans lequel ils vivent et que l'acquisition de connaissances provient de l'accès à ces compréhensions subjectives à travers des processus précis. Cette approche fondée sur la singularité subjective du sujet s'apparente assez aux recherches qu'Astolfi qualifie d'herméneutiques.

Nos deux auteurs font aussi remarquer qu'au-delà de deux approches différentes de la conception du monde et des sujets, ces paradigmes de recherche s'appuient sur des outils d'observation différents : approche quantitative versus approche qualitative.

Bien d'autres typologies ont été proposées. Citons par exemple l'analyse faite par l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, publiée sous la direction de Georges Vigarello (1985).

Mais s'il est parfois utile de distinguer ces approches et par là de réfléchir sur ses propres pratiques, tous les auteurs s'accordent pour dire qu'une recherche efficace se cantonne rarement à un seul de ces paradigmes et gagne toujours à les intégrer.

Les recherches actions

Nous ne pouvons clore ce chapitre sans citer un type de recherche fréquemment invoqué dans le domaine des sciences de l'éducation et en particulier de l'éducation à la santé : la recherche action. De telles recherches sont caractéristiques sur deux points importants :

— elles sont construites autour d'une intervention en milieu naturel avec un objectif concret et à court terme,

— elles impliquent des personnes à la fois comme acteur et comme chercheur, ce qui a conduit à les qualifier de « recherches participantes ».

De telles recherches empruntent aux différentes approches que nous avons évoquées. Elles ne manquent pas d'intérêt. Mais en l'absence de méthodologie précise et sous couvert de pragmatisme, elles ont donné lieu dans la pratique au pire comme au meilleur.

En définitive, quelles que soient les voies empruntées, l'essentiel reste bien que toute recherche doit obligatoirement s'appuyer sur quatre éléments fondamentaux :

— des investigations préliminaires des résultats des recherches antérieures sur le même thème ;

— une observation rigoureuse et méthodique avec des techniques éprouvées ;

— un effort de conceptualisation pour ordonner, structurer les données d'observation et leur donner un sens ;

— une dose suffisante d'ouverture d'esprit et d'honnêteté intellectuelle pour savoir s'interroger sur le bien-fondé et l'efficacité de ses propres démarches de recherches.

LES CHAMPS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE POUR L'ÉDUCATION À LA SANTÉ

Les recherches pour l'éducation à la santé se distinguent aussi par des champs particuliers. Ces champs correspondent à des domaines de connaissances où les apports des « disciplines mères » demandent à être spécifiées pour être utiles. Nous en distinguons grossièrement trois :

— le champ des théories et modèles ;

— le champ des techniques d'évaluation ;

— le champ des techniques de mise en œuvre.

Nous n'avons ni l'intention ni la prétention de faire ici l'inventaire des recherches conduites dans ces différents champs. Nous allons simplement essayer de situer ces recherches, de mieux les définir.

Les théories et les modèles, les principes et les hypothèses interprétatives

Le modèle, dans la démarche scientifique, n'est qu'un système d'hypothèses qui a deux fonctions principales :

— Tenter d'expliquer les faits observés en leur attribuant une signification. En ce sens un modèle est une construction de l'esprit. C'est ce qui fait dire à Paul Weiss (1974) qu'il ne convient pas de dire d'un modèle qu'il est vrai ou juste, mais tout simplement « qu'il fonctionne » dans la mesure où il rend compte de faits observés. Ce qu'on appelle « connaissance scientifique » n'est rien d'autre qu'un système d'hypothèses permettant d'expliquer (et de « comprendre ») des données d'observation.

— Permettre de prédire, permettre d'organiser, de concevoir les expériences ou les actions ultérieures. En des termes plus savants nous pourrions dire « aider à la décision ».

L'expression « aide à » est significative, car quelle que soit la complexité du modèle (de la simple interprétation d'observation aux constructions quantifiées), ce dernier ne s'applique jamais « mécaniquement » à une situation quelconque.

Plus l'objet d'étude est complexe, c'est-à-dire lié à de nombreux paramètres, plus alors le modèle est réducteur du fait de l'impossibilité de prendre en compte tous les paramètres, et plus enfin son application à des situations différentes nécessite des adaptations importantes. Or si le vivant est plus complexe que l'inerte, dans le domaine du vivant le pensant est encore plus complexe ; d'autant plus complexe que s'ajoutent des phénomènes d'interaction entre entités pensantes. Il ne faut donc pas s'attendre à rencontrer dans les sciences humaines, et en particulier dans les sciences de l'éducation et de l'éducation à la santé, beaucoup de modèles mathématiques du genre de ceux disponibles en physique par exemple. S'il en est quelques-uns, bien que très utiles dans certains cas, ils sont obligatoirement extrêmement réducteurs.

En éducation à la santé, les modèles les plus anciens et les plus connus sont les modèles

nord-américains. Ils sont directement issus de la psychologie sociale. Le plus caractéristique en ce sens est construit sur le concept de « self-efficacy » qui fait partie de la « social cognitive theory » d'Albert Bandura (1976). Nous avons déjà eu l'occasion de présenter quelques-uns de ces modèles (1992, 1994). Nous signalons aussi au lecteur un article de synthèse intéressant proposé par Gaston Godin (1991). Dans le même numéro de la même revue, il peut être très instructif de lire l'article de Denis Couet (1991). C'est un très bon exemple de faux procès que l'on peut tenter à ces modèles en leur reprochant de ne pas faire ce qu'ils ne prétendent pas faire, en les extrayant de leur contexte historique et culturel, et en les taxant enfin d'inefficacité sans connaître les résultats des études auxquelles ils ont donné lieu. Si les auteurs de ces modèles parlent bien en effet « des déterminants du comportement » et tentent de structurer ces déterminants dans un schéma causal et explicatif, il ne faut pas oublier que leur approche est plus probabiliste que déterministe (au sens philosophique du terme) et la notion de déterminant renvoie plus à celle de facteur de risque figurant parmi de nombreux autres paramètres connus ou inconnus.

Ces modèles ne constituent donc pas des modes d'emploi et encore moins des recettes de cuisine offrant des solutions toutes faites à nos questions. Ils nous ouvrent plutôt des voies de réflexion pour nous aider à concevoir des plans d'action ou d'expérience. Notons que les processus de pensée qui permettent de passer des modèles à la planification, de la théorie à la pratique, ne sont pas tout à fait triviaux. Ils font l'objet d'apprentissages en général intégrés dans les bonnes formations en éducation à la santé.

Dans une thèse de santé publique qu'elle doit soutenir prochainement à l'Université Libre de Bruxelles, Marie-France Laplace étudie ces modèles nord-américains en distinguant les modèles prédictifs et les modèles de planification.

A côté de ces modèles psycho-sociaux, Tones et Tilford (1994) défendent des modèles plus marqués par un souci pédagogique comme l'*empowerment model* qui insiste sur la notion d'autonomie du sujet.

Sans atteindre le degré d'élaboration de ce qu'on appelle habituellement un modèle, une simple hypothèse interprétative de résultats d'observation peut remplir les deux fonctions explica-

tive et prédictive du modèle. C'est ainsi que se fondant sur la grande enquête nationale qu'il a menée sur les comportements sexuels en France (Spira, Bajos, ACSF, 1993), Alfred Spira (1993) explique comment une meilleure « compréhension des mécanismes en jeu dans la prise de risque » permet d'affiner la conception des protocoles d'action de prévention du sida. Remarquons à propos de l'infection par le virus de l'immunodéficience humaine (VIH) que, par-delà le drame qu'il représente (ou précisément à cause de lui), le sida a mobilisé beaucoup de chercheurs dans le domaine des sciences humaines et cela a beaucoup contribué à faire avancer les connaissances en matière d'éducation à la santé, bien au-delà du sida lui-même. À la demande de la Commission Européenne, Klaus Riedmann et Mickael Kraus ont établi en 1994 un « inventaire de recherches psychosociales et des comportements face au sida en Europe, de la Grande-Bretagne à la Russie » (1994). Le résultat est impressionnant. En particulier un travail important a été réalisé par des équipes françaises sur les représentations sociales de la maladie.

Remarquons enfin que les approches conceptuelles et les hypothèses de travail sont très variées. Elles sont souvent associées à des courants plus ou moins marqués par une « discipline mère » et donnent lieu à des types d'actions très différents que nous essayons de classer.

Nous pouvons distinguer quatre grandes familles déterminées par le croisement de deux critères qui sont :

— **la nature du destinataire de l'action** : l'action peut viser des individus pris isolément ou s'adresser à un groupe social tout entier ;

— **le rôle du destinataire de l'action** : le destinataire de l'action peut être un récepteur passif comme dans le cas des campagnes d'information, ou un acteur effectif du projet.

Nous obtenons ainsi le tableau 1 ci-contre.

Cette classification n'est pas sans rapport avec la classification des outils d'évaluation que nous abordons plus loin.

1) Nature du destinataire

Le passage de l'individu à la communauté ne vise pas simplement à agréger des effets individuels, mais à agir sur l'ensemble des interactions qui déterminent la structure du groupe. La mise en

évidence de cette structure et la compréhension du mécanisme des interactions impliquent la mise en œuvre de techniques statistiques spécifiques et adaptées. Rappelons aussi que dans l'approche sociale, les destinataires de l'action sont les bénéficiaires (le public) mais peuvent être aussi les acteurs (responsables politiques ou institutionnels, leaders d'opinion).

2) Rôle du destinataire

La participation de l'individu ou du groupe à l'action introduit deux éléments nouveaux :

— dans la mesure où le destinataire de l'action est amené à participer au cours de l'action à

l'orientation de celle-ci, le programme pourra atteindre des objectifs autres que ceux préalablement fixés ;

— la redistribution des rôles et des pouvoirs conduit à une situation de « négociation » qui est dynamique et qui fait que des objectifs définis en cours d'action pourront encore être discutés et modifiés sous l'influence d'informations nouvelles apportées par les premières étapes de l'évaluation.

Il est clair que dans ce tableau, l'évolution historique des approches s'est faite selon une direction et un sens allant du coin supérieur gauche vers le coin inférieur droit.

Tableau 1. — Les quatre types d'approches en éducation pour la santé

Rôle du destinataire	Nature du destinataire	
	Individu	Groupe
Objet	Approche individuelle non participative	Approche sociale non participative
Sujet	Approche individuelle participative	Approche sociale participative

Les outils d'évaluation

Lorsque l'on parle d'évaluation, c'est le plus souvent en se référant à « l'évaluation d'une action », c'est-à-dire à la procédure qui permet de produire l'information à partir de laquelle pourra être émis un jugement de valeur sur les résultats de cette action. On parlera alors en particulier d'évaluation d'impact ou d'évaluation d'efficacité. C'est bien dans ce sens que l'entendent G. Bréart et J. Boyer (1991), ou J. Chwalow (1991) qui y voit un progrès décisif par rapport au fait de se contenter « d'enregistrer le nombre de séances offertes ou le nombre de personnes qui les ont suivies » pour juger d'une stratégie.

Cette conception de l'évaluation a pour but non seulement de mettre en évidence l'efficacité de l'action, mais aussi de déterminer les mécanismes de cette dernière comme le précisent par ailleurs Laurence W. Green et N.P. Gordon (1982). Mais les choses ne sont pas toujours aussi simples. Évoquant les projets pilotes en éducation à la santé, E. Zíglío (1990) fait remarquer que leurs objectifs peuvent être sans cesse modifiés, ce qui

enlève toute signification au fait de vouloir mettre en rapport des résultats observés avec des objectifs prédéfinis.

De même dans le cas d'actions de santé communautaires où la population est incitée à se prendre en charge, la participation des bénéficiaires au programme peut entraîner des négociations importantes conduisant à des modifications très sensibles du protocole initial. Dans le processus de leur accès à l'autonomie, les bénéficiaires qui deviennent décideurs peuvent tout simplement s'approprier l'outil d'évaluation. Ils sont alors évalués et évaluateurs, avec des demandes et des questions qui ne sont pas celles d'un expérimentateur « scientifique ».

Que dire enfin de l'évaluation de ces programmes dits « placebo » que cite J. Beaudry (1986), dont on sait qu'ils ne pourront résoudre un problème reconnu quasi insoluble et qui ont pour seul objet de rassurer la population ?

Enfin H. Dorlhac de Borne (1991) fait remarquer que « la stratégie décisionnelle en santé publique n'obéit pas toujours aux mêmes logiques suivant que l'on est décideur ou chercheur ».

Si le terme évaluer signifie porter un jugement de valeur sur un objet, l'objet évalué n'est pas forcément l'action d'éducation à la santé elle-même. Il peut être aussi la situation sanitaire, la situation sociale, le déroulement de l'action, etc.

En fait, il apparaît que pour définir de façon satisfaisante l'évaluation en éducation à la santé il faut au préalable répondre aux trois questions suivantes :

- L'évaluation : — pour qui ?
- pour quoi ?
- comment ?

Les réponses à ces trois questions sont multiples et pas totalement indépendantes les unes des autres. Nous avons donc tenté de les ordonner dans le tableau 2. Ce tableau nous offre de façon implicite une typologie des évaluations. Chacun des types d'évaluation mériterait qu'on s'y

attarde. Mais la place nous manquerait ici. Nous proposons donc au lecteur de se reporter à deux références déjà citées (Manderscheid, 1992, Tones et Tilford, 1994). Il importe toutefois de préciser ce que nous entendons par évaluation de situation. Cette expression nous est contestée par certains qui réduisent la notion d'évaluation à la mesure des effets d'une action et qui assimilent ce que nous appelons évaluation de situation à ce que les anglophones désignent sous le vocable de planification. Pour nous l'évaluation de situation est l'estimation qualitative ou quantitative des déterminants potentiels psychologiques et sociaux des comportements des sujets, des interrelations entre ces déterminants et de leurs mécanismes d'action. Nous verrons plus loin l'intérêt de donner à ces estimations le statut d'évaluation du fait de leur importance dans la conception des actions d'éducation à la santé.

Tableau 2 — L'évaluation, pour qui, pour quoi, comment ?

POUR QUI ?	POUR QUOI ?	COMMENT ?
Le chercheur	Comprendre les mécanismes d'actions et aider à l'élaboration des projets ultérieurs.	Modèle expérimental ou quasi expérimental (mesure avant-après avec échantillon témoin). Évaluateur externe.
Le décideur institutionnel le financeur le contrôleur de la réalisation du projet	Apprécier l'utilité du projet, sa généralisation possible, son coût, son acceptabilité, sa faisabilité, sa portée politique.	— Évaluation des problèmes et besoins. — Évaluation de processus. — Évaluation des résultats. — Évaluation des coûts efficacité et du coût utilité.
Le réalisateur de l'action	Connaître les paramètres et déterminants liés au problème à résoudre. Suivre le déroulement du projet pour éventuellement le corriger	— Évaluation de situation psychoaffective, sociale, politique. — Évaluation des représentations, des structures de l'opinion. — Évaluation de processus — Évaluation formative
Les bénéficiaires de l'action. Les acteurs et protagonistes de l'action	— Réorganiser les positions relatives des différents acteurs. — Favoriser l'acceptabilité du projet. — Faire accéder à l'autonomie.	Évaluation endoformative accessible techniquement aux acteurs qui participent au moins à l'interprétation des résultats.

Nous aborderons ici, simplement, quelques remarques que suscitent ces évaluations.

Tout d'abord, pour embrasser ces différents types d'évaluation une définition globale ne peut être que fonctionnelle. Nous proposons donc d'énoncer que :

une évaluation en éducation à la santé est un système d'information comportant :

- des outils de production de données,
- des outils d'analyse de ces données,
- un processus d'interprétation des résultats d'analyse.

Parler « d'outils de production de données » souligne le fait qu'il n'y a pas de données en soi, indépendantes de l'expérience ou de la situation dont elles sont issues, indépendantes des instruments utilisés. Tom Baranowski (1985) montre par exemple que les réponses à un questionnaire sont fortement liées au libellé des questions, aux instructions données pour y répondre, aux conditions dans lesquelles le questionnaire est rempli (moment de la journée, durée, environnement...).

Alain Trognon (1987) rappelle de la même manière à propos de l'entretien « qu'il n'y a pas de position neutre de la parole.... De fait la parole adressée dépend de la position occupée par l'observateur et ou de la position qui lui est attribuée dans le champ de l'observation ». À vrai dire, entretiens et questionnaires (et même observation directe) sont d'une manière ou d'une autre des actes de communication dont Grize (1990) fait remarquer qu'ils constituent des phénomènes complexes liés à :

- la finalité de l'acte de communication,
- les représentations que les interlocuteurs ont l'un de l'autre, d'eux-mêmes, du thème de communication,
- des préconstruits culturels, faits de systèmes de valeurs et de connotations liées à certains sujets.

Ce caractère construit des données d'observation, d'enquête, d'expérience, a conduit les chercheurs à s'interroger sur la valeur et le sens de ces données, sur les techniques d'analyse les plus appropriées à chacune d'elles. Les outils d'évaluation sont ainsi devenus eux-mêmes objets de recherche pour le chercheur en éducation à la santé, confronté à la nécessité de se forger ses propres instruments de travail. On ne peut évoquer les travaux sur les outils d'évaluation sans parler des querelles qui ont opposé les tenants

des méthodes qualitatives à ceux des méthodes quantitatives. Cette opposition n'est pas étrangère à celle que nous avons déjà observée à propos des typologies de recherches, entre les approches nomothétiques et herméneutiques d'Astolfi, ou positivistes et phénoménologiques de Tones. Mais après qu'un excès en ait engendré un autre, nous commençons à redécouvrir avec Allan Steckler et al. (1992) que les méthodes qualitatives et quantitatives sont complémentaires et gagnent à être combinées. La figure empruntée à Steckler montre les différentes voies d'intégration des méthodes qualitatives et quantitatives.

Dans le prolongement des typologies de recherche, il faut signaler aussi la différence entre les deux types d'évaluation d'efficacité : les évaluations de type expérimental et les évaluations dites en situation. Les premières testent une hypothèse de travail dans un contexte en général très favorable. Le but est de juger du bien-fondé de l'hypothèse, de comprendre le mécanisme selon lequel elle opère. Les deuxièmes permettent de savoir si la même hypothèse peut donner lieu à des actions efficaces en situation réelle, usuelle dans un contexte non préparé avec des enfants non sélectionnés. Cette deuxième approche met en évidence la notion d'utilité. En effet, un type d'intervention en éducation à la santé peut être tout à fait efficace dans des conditions particulières, avec des enseignants bien préparés et des élèves très motivés, mais sera d'une utilité limitée car difficile à mettre en œuvre dans des classes ordinaires qui sont en fait les cibles prioritaires. Mais ces deux approches évaluatives ne sont pas à opposer. Elles correspondent simplement à deux étapes différentes et complémentaires du processus de recherche.

Les techniques de mise en œuvre

La mise en œuvre d'une action d'éducation à la santé peut paraître simple au regard de l'étude des modèles ou de la maîtrise des outils d'évaluation. Mais ce sont des apparences trompeuses et l'expérience le prouve. Plusieurs impératifs doivent être satisfaits, ce qui peut donner lieu à des difficultés à surmonter :

- le passage de la théorie à l'action ou en d'autres termes l'utilisation des modèles théoriques pour la conception de l'action, la rédaction du protocole ;
- une bonne connaissance psychologique et

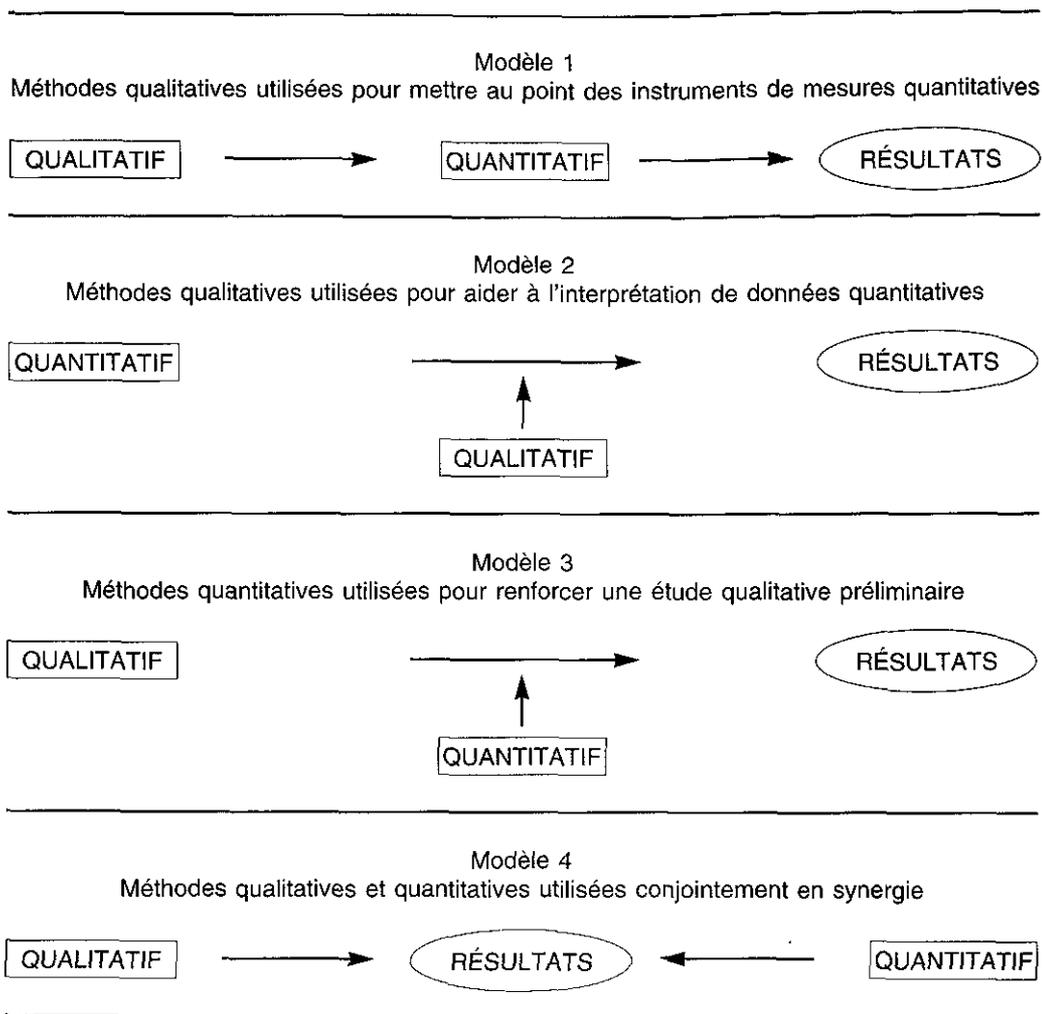


Figure 1. — Quatre manières d'intégrer méthodes qualitatives et quantitatives

sociale de la cible, une bonne connaissance de la situation, du contexte matériel, humain, etc. ;

- la maîtrise des outils, et en particulier des outils de communication ;
- un bon suivi du déroulement de l'action.

a) Le passage de la théorie à l'action

L'utilisation des modèles théoriques dans la conception d'une action requiert :

- une connaissance approfondie des modèles, des contextes dans lesquels ils ont été élaborés, des actions expérimentales qui ont permis de les tester,
- une expérience des actions d'éducation à

la santé et des obstacles ou difficultés les plus souvent rencontrés.

Cette étape de conception d'une action nécessite donc, outre l'expérience, un travail de recherche bibliographique important. Trop souvent les intervenants en éducation à la santé se lancent dans un projet sans aucune préparation ni qualification et s'exposent à ce qu'on appelle l'erreur de type III comme le rappellent Green, Tones et Manderscheid (1996) dans ce même numéro. Au mieux ces instruments courent le risque de redécouvrir des modèles et principes déjà mis au point de longue date, ce qui conduit le plus souvent à une perte de temps et d'argent.

b) Une bonne connaissance de la cible et de la situation

L'adaptation des données d'un modèle à une situation concrète, nécessite une bonne connaissance de cette situation. Cela passe par l'évaluation de situation évoquée plus haut dont nous voyons tout l'intérêt ici. Il est donc important, dans les recherches sur la mise au point de ce genre d'évaluation, d'avoir en tête sa finalité qui est une meilleure compréhension de ce qui qualifie ou détermine la situation, de ce qui caractérise ou motive les sujets, afin d'améliorer la conception de l'action.

c) La maîtrise des outils utilisés

Toute action d'éducation à la santé utilise des outils pédagogiques qui peuvent être : les méthodes pédagogiques elles-mêmes, des documents écrits et/ou illustrés (livres, articles, bandes dessinées, prospectus, affiches), des documents audiovisuels (disques ou cassettes audio, vidéo, cinéma, programmes de télévision).

Si les efforts du CNDP et des CRDP ont permis de produire des documents éducatifs audiovisuels assez adaptés à l'usage auquel ils sont destinés, il n'en est pas de même pour l'éducation à la santé. Trop de films vidéo par exemple ont été réalisés dans ce domaine en dehors de toute préoccupation pédagogique et sans se soucier de leur efficacité. C'est ce qui nous a conduits à entreprendre deux expériences (Manderscheid, septembre 1994, Manderscheid, Galichet, Aventurin, 1996).

Dans l'une et l'autre, l'objectif est de mettre au point de façon expérimentale (1) des documents vidéo conçus dans la perspective d'une démarche pédagogique bien définie. Il est important en effet de comprendre comment les élèves réagissent face à l'image, selon la nature de celle-ci et selon la façon dont celle-ci est utilisée.

d) Le suivi du déroulement de l'action

Green, Tones et Manderscheid (1996) rappellent qu'il a été démontré que le fait que le plan d'action ait été intégralement réalisé joue un rôle important dans le succès de l'action d'éducation à la santé.

Le suivi du déroulement de l'action est donc très important et s'il ne fait pas l'objet d'une recherche particulière, il participe à d'autres recherches. En effet ce suivi, à travers ce qu'on appelle l'évaluation de processus, permet, outre le contrôle de la

bonne application du protocole, de faciliter l'interprétation des données quantitatives d'évaluation d'efficacité.

La symbiose entre champs de recherche

Pour des raisons de description et d'analyse nous avons distingué trois champs de recherche en éducation à la santé. Mais il faut remarquer que cette distinction est tout à fait artificielle. En effet, les modèles ne peuvent pas être élaborés en dehors d'une mise en œuvre expérimentale, ni sans outils d'évaluation performants. D'autre part toute évaluation d'une action porte sur des objectifs qui sont déterminés par le modèle sur lequel se fonde l'action. Enfin une action a peu de chances d'être efficace si elle ne s'appuie pas sur des modèles théoriques qui ont été validés par l'expérience. Tous ces champs de recherche sont interdépendants et aucun auteur, et encore moins aucun chercheur, ne peut ignorer tout de l'un ou de deux de ces trois champs.

LES RESSOURCES

Que lire ? Où trouver l'information ? Comment se former ? Ce sont les questions des jeunes chercheurs qui découvrent l'éducation à la santé. Toute réponse ne peut être qu'incomplète et subjective. Mais mieux vaut une réponse imparfaite que l'absence de réponse.

Que lire ?

Cela dépend de ce que l'on cherche : des informations pratiques et concrètes ou des documents théoriques. Il ne faut pas établir de hiérarchie entre ces deux genres, d'autant plus qu'ils sont complémentaires dans une démarche de recherche. Cela dépend aussi de la capacité à lire l'anglais. Les textes théoriques spécifiques à l'éducation à la santé sont plus rares en langue française. Nous conseillons, en français, Jacques Bury (1992), Alain Rochon (1988), et Valois, Godin et Desharnais (1991). En anglais, il faut lire Tones et Tilford (1994), L. W. Green *et al.* (1980). Une recherche plus approfondie peut conduire aux textes de Ajzen, de Bandura et de Fishbein. Signalons enfin deux revues : une nord-américaine, **Health Education Quarterly**, et une anglaise, **Health Education Research**.

Où trouver l'information ?

Le CFES (2) dispose d'un fond documentaire assez riche et publie des ouvrages de bon niveau. Le professeur Jean-Pierre Deschamps a mis sur pied à Nancy une structure de formation en santé publique (3) qui dispose d'un très bon centre de documentation.

Où se former ?

Nous ne connaissons que deux formations de 3^e cycle en éducation à la santé : celle du professeur Jean-Jacques Bonniol (4) et celle du professeur Jean-Pierre Deschamps cité plus haut.

EN CONCLUSION

Christian Théodose (1995) a fait l'analyse critique de 130 thèses de médecine, de pharmacie et de chirurgie dentaire portant sur l'éducation à la santé en milieu scolaire et soutenues entre 1983 et 1994. Il est tout à fait stupéfiant de constater que la grande majorité des étudiants (la presque quasi-totalité) s'est lancée dans des actions d'éducation à la santé :

— sans connaissance des modèles théoriques,

- sans connaissance du milieu scolaire et des pratiques de l'Éducation Nationale,
- sans connaissance en matière de communication,
- sans connaissance en matière d'évaluation.

Ceci nous conduit à souligner le fait que l'éducation à la santé ne peut pas et ne doit pas être improvisée. Les actions réclament d'être préparées, c'est-à-dire conçues sur la base d'un corpus de savoir spécifique et organisées en tenant compte des données situationnelles. Les intervenants doivent être formés. Mais une formation de qualité, au fait des théories les plus récentes, ne peut pas se concevoir en l'absence d'activités de recherche. À ce niveau, formation et recherche vont de pair. Or en France, dans ce domaine, nous accusons un retard considérable par rapport à nos voisins belges, britanniques, hollandais, etc.

Il convient donc d'encourager fortement tout effort tendant à créer et/ou à organiser des structures d'enseignement supérieur développant une recherche de bon niveau et proposant des enseignements de qualité en éducation à la santé.

Jean-Claude Manderscheid
PRAG et Médecin de Santé Publique
Université de Montpellier I

NOTE

- (1) Le terme expérimental signifie ici que nous nous sommes donné les moyens de tester les documents dans des classes et de les corriger. La finalité des tests n'est pas, en effet, d'apprécier simplement l'efficacité du produit, mais de comprendre comment il agit, de mettre en évidence ce qui détermine son efficacité ou sa non efficacité.
- (2) Le Comité Français d'Éducation pour la santé (2, rue Auguste Comte, 92170 VANVES, tél. (1) 46 45 45 00) est le nœud central d'un réseau national constitué de comités départementaux et de comités régionaux. Parmi ces derniers, citons en particulier le comité du Doubs (19, place du 8 septembre, 25000 BESANÇON, tél. 81 82 32 79) dirigé par Claude Michaud qui développe une activité de recherche au niveau international.
- (3) École de santé publique, Faculté de médecine, 9 avenue de la forêt de Haye, BP 184, 54505 VANDŒUVRE-LÈS-NANCY Cedex (Responsable du centre documentaire : M^{me} Marie Goupil, tél. 83 59 25 62). Cette École de santé publique organise un DESS de promotion de la santé et développement social.
- (4) Professeur Jean-Jacques Bonniol, département des sciences de l'éducation, Université de Provence-Aix-Marseille I, chemin de la Frescoule, bâtiment 2, Pôle Espace, 13127 VITROLLES, tél. 42 75 25 15. Ce département prépare à un DEA de sciences de l'éducation avec une option de modélisation en éducation à la santé. Un DESS est en cours de demande.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (1993). — Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, p. 5-18
- BANDURA A. (1976). — **Social learning theory** Englewood Cliffs. Pentice Hall, 206 p.
- BARANOWSKI T. (1985). — Methodologic issues in self-report of health behavior. *Journal of School Health*, 55 (5), p. 179-182.

- BEAUDRY J. (1986). — L'évaluation de programme. In : BEGIN C. **Évaluation : un cadre conceptuel et une application au système de santé et de services sociaux**. Québec : Université Laval, p. 391-415.
- BRÉART G., BOUYER J. (1991). — Méthodes épidémiologiques en évaluation. **Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique**, 39, p. S5-S14.
- BURY J.-A. (1992). — **Éducation pour la santé. Concepts, enjeux, planifications**. Savoir et santé. Bruxelles : De Boeck, 235 p.
- CHWALOW J. (1991). — Évaluation des programmes d'éducation pour la santé. **Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique**, 39, p. S83-S87.
- COOK T.D., CAMPBELL D. T. (1979). — **Quasi-experimentation, design and analysis issues for field settings**. Boston : Houghton Mifflin Company, 405 p.
- COUET D. (1991). — Commentaire : Le bouclage du sujet. **Sciences Sociales et Santé**, IX (1), p. 95-101.
- DORLHAC DE BORNE H. (1991). — Avant-propos du numéro spécial « Évaluation des actions de santé concernant la famille ». **Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique**, 39, p. S3-S4.
- GODIN G. (1991). — L'éducation pour la santé : les fondements psychosociaux de la définition des messages éducatifs. **Sciences Sociales et Santé**, IX (1), p. 67-94.
- GREEN J., TONES K., MANDERSCHIED J.-C. (1996). — Efficacité et utilité de l'éducation à la santé à l'école. **Revue Française de Pédagogie**, n° 114, p.101
- GREEN L.W., GORDON N.P. (1982). — Productive research designs for health education investigations. **Health Education**, may/june, p. 4-10.
- GREEN L.W., KREUTER M.W., DEEDS S.G., PARTRIDGE K.B. (1980). — **Health education planning. A diagnostic approach**. Mountain View (California), Mayfield Publishing Company, 306 p.
- GRIZE J.-B. (1990). — **Logique et Langage**. Paris : Ophrys, 153 p.
- MANDERSCHIED J.-C. (1992). — **Les évaluations en éducation pour la santé**, Thèse de doctorat d'Université en Santé Publique, Montpellier.
- MANDERSCHIED J.-C. (1994). — Modèles et principes en éducation pour la santé. **Revue Française de Pédagogie**, n° 107, p. 81-96.
- MANDERSCHIED J.-C. (septembre 1994). — **Mise au point de modèles et réalisation d'outils d'intervention en éducation nutritionnelle à l'école**. Colloque européen sur l'éducation nutritionnelle dans le cadre d'une école promotrice de la santé. Spa, p. 107-112.
- MANDERSCHIED J.-C., GALICHET F., AVENTURIN E. (1996). — La réflexion sur le sida comme question philosophique. Une expérience d'enseignement. — **Revue française de pédagogie**, n° 114, p.45.
- POPPER K. (1973). — **La logique de la découverte scientifique**. Paris : Payot, 480 p.
- RIEDMANN K., KRAUS M. (1994). — **Inventaire de recherches psychosociales et de comportements face au SIDA/de recherches sur la toxicomanie en Europe**. Berlin : AIDS-Zentrum im Bundesgesundheitsamt, 583 p.
- ROCHON A. (1988). — **L'éducation pour la santé. Un guide F.A.C.I.L.E. pour réaliser un projet**. Ottawa : Eds Agence d'ARC Inc., p.5-15.
- SPIRA A. (1993). — De la connaissance des comportements sexuels à la prévention du sida. **Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique**, n° 41, p. 197-199.
- SPIRA A., BAJOS N., ACSF. (1993). — **Les comportements sexuels en France**. Paris : La Documentation française.
- SPRENGER-CHAROLLES L., LAZURE R., GAGNÉ G., ROPE F. (1987). — Propositions pour une typologie de recherches. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 11.
- STECKLER A., Mc LEROY K., GOODMAN R., BIRD S., Mc CORMICK C. (1992). — Toward Integrating Qualitative and Quantitative Methods : An introduction. **Health Education Quarterly**, Spring, vol. 19 (1), p. 1-18.
- THEODOSE C. (1995). — **Les actions d'éducation pour la santé et les enquêtes de santé en milieu scolaire : analyse des difficultés rencontrées**. Thèse d'Université de Médecine, Montpellier.
- TONES K., TILFORD S. (1994). — **Health education. Effectiveness, efficiency and equity**. London : Chapman & Hall, 312 p.
- TROGNON A. (1987). — Produire des données. In BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONNAT J., TROGNON A., **Les techniques d'enquête en sciences sociales**. Paris, Dunod, p. 1-15.
- VALOIS P., GODIN G., DESHARNAIS R. (1991). — **Théories de prédiction du comportement**. Montréal (Québec) : Université Laval (Monographies du département de mesure et évaluation ; vol. IV ; n°1).
- VIGARELLO G. (1985). — **Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités**. Paris : A.E.C.S.E., 43 p.
- VIGARELLO G. (1990). — Les sciences de l'éducation, lieu privilégié de confrontation et de coopération entre disciplines. Présentation générale. In PLAISANCE Éric. **Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation**. PARIS : INRP - L'Harmattan, p. 195-201.
- WEISS P. (1974). — **L'archipel scientifique : étude sur les fondements et les perspectives de la science**. Traduit de l'américain par Jacques Rambaud. Paris : Maloine, 264 p.
- ZIGLIO E. (1990). — **Évaluation de l'impact de l'éducation pour la santé : une évaluation globale** : Rapport à la conférence européenne pour la promotion de l'éducation pour la santé. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 24 p.

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944

10-10-1944
10-10-1944
10-10-1944



Les enfants et les jeux vidéo

Patrick Longuet

Les enfants pratiquent massivement les jeux vidéo. Sur les 74 % de joueurs, plus de la moitié utilisent une console qui se branche sur le récepteur TV. Une différence assez nette entre les filles et les garçons est observable. Elle touche aussi bien l'accès aux jeux : les filles commencent plus tard ; le temps de jeu : les garçons jouent plus longtemps ; le choix des titres : les filles favorisent en seconde position les jeux de réflexe comme Tetris. Les joueurs appartiennent à tous les milieux, à tous les profils d'élèves : PCS des parents et réussite scolaire ne les discriminent pas. Seuls les élèves en échec scolaire sont un peu moins nombreux à jouer. En revanche leur temps de jeu est légèrement supérieur à celui de la moyenne. Ce temps de jeu est le véritable discriminant : les enfants de milieux favorisés sont, en proportion, aussi nombreux à jouer mais jouent moins longtemps ; il en va de même pour les enfants en situation de réussite scolaire (assez souvent les mêmes). Les genres plébiscités sont les jeux de « plateforme » qui mobilisent la majorité des suffrages : 3 % des titres disponibles obtiennent 34 % des citations. Deux titres dominent, Mario et Sonic, jeux phares des deux fabricants de consoles qui dominent le marché. Au niveau des enfants, ces jeux induisent une forte sociabilité : les modalités de pratique sont variables, seul ET à deux ET en famille. Les échanges sont nombreux avec les condisciples. Les parents jouent peu : il s'agit véritablement d'une culture de génération comme le furent naguère les 45 tours. La moitié d'entre eux ont néanmoins des échanges réguliers avec leurs enfants à propos des jeux. Deux directions de recherche se dessinent : la pratique des jeux induit-elle une construction de soi sexuée ? (socialisation) ; les jeux exercent-ils des facultés requises par ailleurs ? Peut-on observer des formes de transfert de capacités développées par les jeux ?

INTRODUCTION

Les jeux vidéo partagent avec les « envahisseurs » du feuilleton télévisé plusieurs qualités : ils sont partout, leurs vitrines dans chaque grande surface prouvent un succès populaire et commercial ; la télévision leur consacre plusieurs émis-

sions aux heures des programmes pour la jeunesse ; les titres de presse se multiplient, certains ne se consacrant qu'à tel ou tel support technique voire à telle ou telle marque. Comme jadis Tintin ou plus récemment Astérix, des personnages de jeux adressent aux jeunes consommateurs un clin d'œil entendu sur les vêtements ou les paquets de

biscuits. Ainsi les jeux vidéo sont déjà une évidence économique, peut-être culturelle, un trait d'identité de génération, en bref un *marché*. Le terme est commode pour désigner à la fois de grandes manœuvres commerciales ou promotionnelles, des salons pluriannuels tout comme un enjeu financier proche de surpasser le cinéma (1). Les jeux vidéo sont d'abord l'exemple parfait d'un mariage entre l'industrie et les loisirs, signé sous le régime de la communauté autant dire de l'amalgame. Si quelques livres ont pu défricher le domaine des jeux avec plus ou moins de talent (2), aucune étude du comportement de la clientèle, les enfants ou les adolescents, n'a encore tenté d'en mesurer l'impact.

Ceux que leurs parents ont traité de blousons noirs, de « yé yé » ou de « hippies », ceux qui ont entendu que la télévision les abrutissait peuvent témoigner : *toute apparition d'une « culture » qui sépare deux générations est d'abord condamnée par les aînés*. Cette étude est dédiée à ces blousons noirs ou chevelus d'hier qui vivent en famille et qui savent bien qu'ils ne lisaient pas tant qu'on le dit (3) pour eux ; ils voudraient bien, probablement, ne pas se sentir exclus de centres d'intérêt qu'ils n'ont pas connus ; ils souhaitent simplement une meilleure information maintenant qu'il s'agit de leurs enfants. Plus généralement, les engouements de la jeunesse mobilisent autant le sentiment de vieillir que la peur de l'avenir. Rien n'arme davantage contre l'un ou l'autre qu'une information raisonnée. Tandis que l'État lui-même donne le mauvais exemple en obligeant à la hâte les éditeurs à avertir les consommateurs contre les « risques d'épilepsie », une convivialité ignorante s'installe, chacun énonçant ses impressions sans le moindre contrôle de leurs sources. Cette fragilité sociale dépasse le cadre des jeux vidéo. Mais c'est d'abord contre elle que l'idée de dialoguer avec des enfants a peu à peu pris forme. La pratique des jeux vidéo fait en effet l'objet de rumeurs variées. Quiconque en parle sous-entend qu'il fait autorité pour tout ce qui s'y rapporte. Aussi lira-t-on qu'ils sont éducatifs dans un article promotionnel tandis qu'un « psychologue » déclare sur les ondes qu'ils n'intéressent que les jeunes en échec. Peu à peu, des esprits aux intentions confuses investissent le domaine, plus soucieux d'exercer une censure ou de s'y construire un semblant de notoriété que de le connaître. Trop de discours divergents invoquent la légitimité d'un bon sens qu'on sait particulièrement peu fiable. Plutôt qu'hériter d'une approche

superstitieuse ou irraisonnée des jeux, plutôt que de commencer par l'émotion liée à tout ce qui touche les enfants, autant considérer que le degré de développement du marché des jeux est suffisamment élevé pour entreprendre de les mesurer. Les envahisseurs sont là, des centaines de milliers d'enfants les voient, les fréquentent assidûment. Écoutons-les.

LA DÉMARCHE

La pratique des jeux vidéo est d'abord l'exercice d'un goût. Rien ne paraît plus personnel mais la sociologie a amplement montré qu'en matière de goût les choses étaient plus compliquées. De plus, les rumeurs dominantes fournissaient d'excellents repères pour savoir quoi mesurer : les filles ne joueraient pas, les jeux isoleraient du monde, seuls les jeunes les plus exclus du système scolaire trouveraient une compensation dans cette « drogue »... Enfin, on pouvait supposer l'existence d'une curiosité très motivée par un double désir : les jeux vidéo altèrent-ils la santé des enfants et nuisent-ils à leur réussite scolaire ? Trois domaines se dessinaient qui ont architecturé l'étude. Le souci de quantifier les joueurs, celui de définir leurs pratiques et enfin la tentative de corréler leurs déclarations entre elles. À cela s'ajoute une appréciation de la relation aux autres induite par les jeux.

Plusieurs sources d'information étaient requises pour répondre à ces questions.

— Tout d'abord les enfants : eux seuls pouvaient dire s'ils jouaient, à quoi, combien de temps et ce qu'ils préféraient.

— Ensuite leurs enseignants : leur appréciation de la réussite scolaire des enfants reste la plus sûre. Même si, de l'un à l'autre, les critères peuvent varier, au moment d'un avis synthétique les différences sont minces. De plus, le nombre d'enseignants sollicités assure d'un résultat fiable, chacun ne répondant que pour sa classe. Il est régulièrement arrivé qu'un maître scrupuleux interroge ses collègues pour confronter leurs avis au sien. Tous les enfants ne connaissent pas non plus la profession de leurs parents. Là encore, l'enseignant est un auxiliaire précieux.

— Enfin, l'enquêteur. Très vite en effet, une solide connaissance des jeux s'est révélée indispensable : un enfant de six ans décrit plus facilement ce qu'il voit sur l'écran qu'il ne se rappelle le

titre d'un jeu. Dans ce cas, seul un adulte qui connaît cet écran peut déduire ce titre.

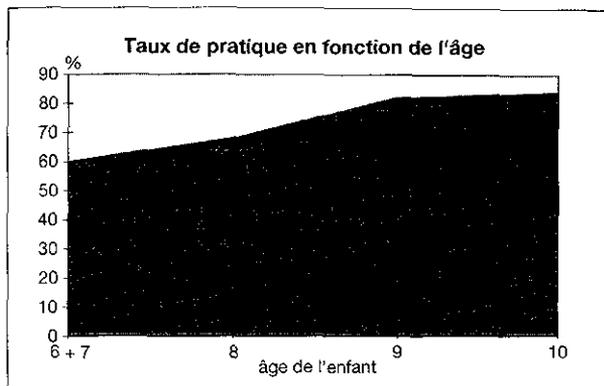
L'ensemble des informations recueillies est resté anonyme. Jamais l'enquêteur n'a quitté une école avec un formulaire nominal.

PRINCIPALES CONCLUSIONS

La population des joueurs

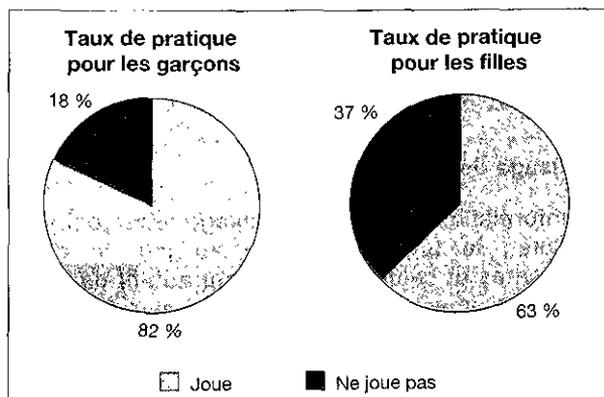
La part des jeunes joueurs sur l'ensemble de l'échantillon atteste l'emprise du phénomène :

74 % des enfants interrogés déclarent jouer régulièrement



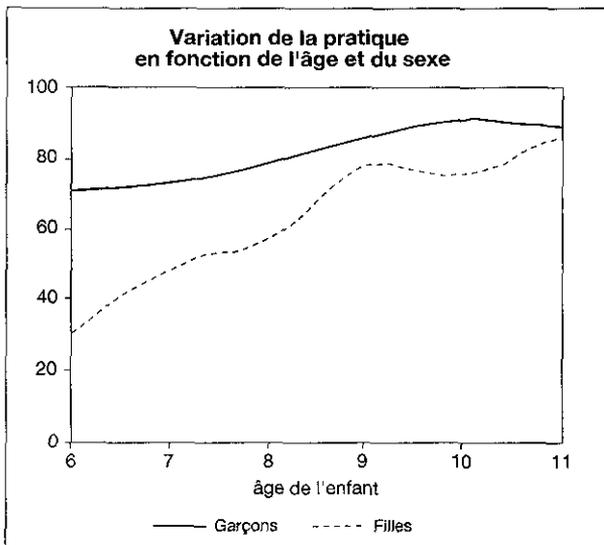
Majoritaire, elle a cependant une manière de se constituer bien à elle. D'abord parce qu'entre six et douze ans, les enfants évoluent énormément. En matière de jeux, cette évolution a deux caractéristiques :

1) Les garçons commencent plus tôt.



Sur l'ensemble de l'échantillon, on pourrait croire que les filles jouent beaucoup moins. Cet effet de moyenne ne rend pas compte d'un comportement très évolutif. En confrontant les tranches d'âge, la différence entre les sexes est d'un autre ordre.

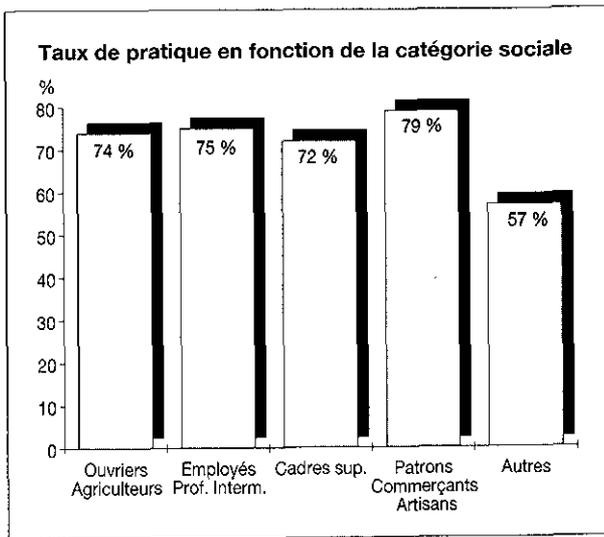
2) Mais les filles se rattrapent.



À partir de 9 ans, filles et garçons se distinguent donc de moins en moins : ils sont tous très majoritaires à jouer. En revanche, les jeux sont plus volontiers offerts à des garçonnets qu'à des fillettes. Doit-on en déduire l'existence d'un imaginaire social où les jeux seraient sexués et *a priori* plus masculins ? L'accès plus tardif des filles est-il le fruit de leurs premières luttes féministes ? Aujourd'hui, on peut seulement constater une discrimination décroissante : un joueur de six ans a toute chance d'être un garçon ; à onze ans, la probabilité qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon est égale. Toutefois cet intérêt partagé semble remis en question au moment de la puberté (4).

Le milieu des parents et la pratique des jeux

Un rapide coup d'œil sur les catalogues de jeux surprend l'adulte dont l'enfance est parsemée de morceaux de bois que son imagination changeait en sabre ou en mitraillette. Les jeux coûtent en moyenne 450 francs avec des pointes à 600 voire 700 francs. Qui s'offre un loisir indiscutablement cher ?

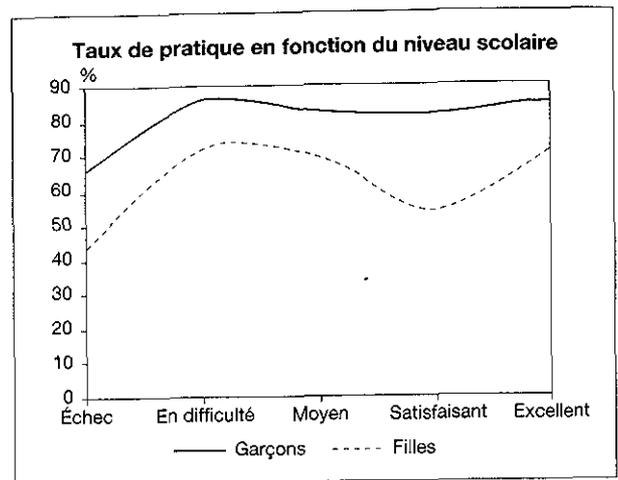


Les revenus du ménage où grandit l'enfant interfèrent assez peu avec le fait qu'il joue. La pratique traverse les PCS, touchant indistinctement les milieux quels que soient le capital économique et le capital culturel. On pourrait, sur ce point, rapprocher le phénomène de l'équipement des ménages en magnétoscopes. À cela près que plus nombreux encore sont les possesseurs de consoles ou de micro-ordinateurs. La catégorie « autres » comprend essentiellement par ordre décroissant : des chômeurs d'assez longue durée pour que les enseignants ne puissent indiquer la profession qu'ils auraient exercée, les enfants placés dans des foyers comme ceux de la DDASS, ainsi que quelques professions rares (physionomiste dans un casino par exemple). En terme d'exclusion, force est de constater qu'on est plutôt exclu du monde des jeux quand le foyer vit dans une certaine précarité.

La répartition selon les résultats scolaires

Toujours en suivant la piste de la rumeur, il fallait rechercher si le fait de jouer pouvait interférer avec les résultats scolaires.

À l'évidence, on se côtoie sans distinction scolaire quand il faut se mettre devant la console de jeu. *Seuls, les élèves en situation d'échec manifeste* (déclarés redoublants à coup sûr, parfois pour la seconde fois) *sont, en proportion, moins nombreux à jouer*. Rappelons qu'il s'agit souvent de ceux dont les parents vivent le plus durement



la crise de l'emploi. Mais sans oublier que s'ils jouent moins, ils sont encore 67 % chez les garçons et 43 % chez les filles. Et ces enfants-là, comme les autres, sont plus nombreux à jouer à l'approche de leurs dix ans.

Les jeux vidéo offrent toutes les caractéristiques d'un loisir de masse qui ne concernerait qu'une tranche d'âge spécifique : les jeunes, dès l'enfance. Comme la télévision, ils n'ont pas de prédilection pour un sexe particulier, pour un groupe socioprofessionnel déterminé ou pour un profil scolaire défini. **La première approche débouche sur un constat banal : entre 6 et 12 ans « on » joue.**

Ceux qui s'abstiennent

- Ils déclarent ne pas jouer aux jeux vidéo.
- Une population plutôt féminine.
- D'un niveau scolaire légèrement inférieur à la moyenne.
- Sans biais sociologique, si ce n'est une surreprésentation des enfants dont le père est absent ou décédé (9 % de cette population).

L'usage des jeux

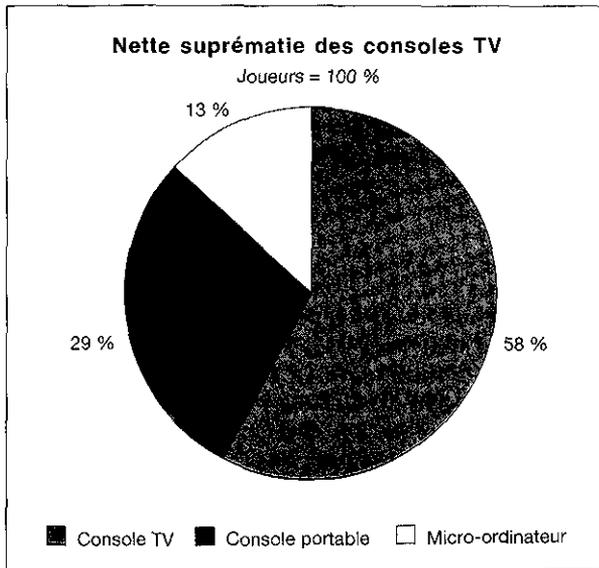
L'information concernant l'usage des jeux est multiple : le temps consacré au jeu, le choix des genres et celui des titres sont autant de pratiques des jeux toutes regroupées par le terme « usage ». Il faudra distinguer entre les moyennes et les tendances, entre les dominantes, stables d'un groupe à l'autre, et les seconds choix parfois

divergents. Dans l'ordre, on abordera le type d'équipement avant de considérer le temps consacré au jeu, temps croisé avec l'âge des joueurs, la PCS de leurs parents et leur réussite scolaire. Ensuite, le choix des genres puis celui des titres permettront d'apprécier la manière dont se déterminent les enfants par rapport à l'offre.

L'équipement des joueurs

Trois types d'équipement sont pris en compte : les consoles qui se branchent sur un récepteur de télévision, les consoles portables et les micro-ordinateurs.

Le succès des consoles TV s'explique aisément par le plus grand confort de jeu, un catalogue plus important et un investissement publicitaire plus appuyé de la part des grandes marques. La part des micro-ordinateurs risque de devenir la variable sujette aux plus grandes variations dans les années à venir. Déjà chez les lycéens, il semble qu'elle soit nettement plus importante.



Le temps de jeu

Les joueurs consacrent, en moyenne, 50 minutes par jour à leur loisir. Ce temps est une moyenne constatée pour l'échantillon. Cela appelle deux remarques :

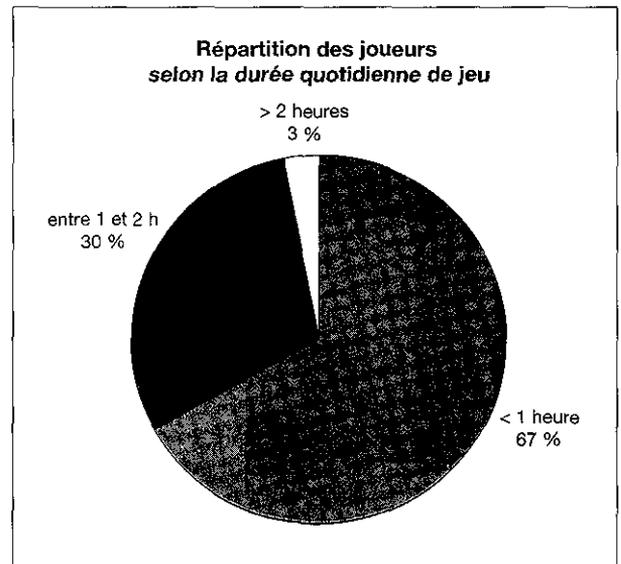
— la majorité des joueurs a une pratique maîtrisée ;

— ce temps est distribué le plus souvent à l'intérieur de la semaine les mercredi et les week-ends. Aussi peut-on considérer à la fois que *les enfants* (ou leurs parents pour eux) *limitent leur accès à la console mais, une fois devant, y restent deux ou trois heures.*

Par ailleurs cette moyenne masque des clivages plus classiques.

âge	< 1 heure	entre 1 et 2 h	> 2 heures
6/7 ans ..	66 %	27 %	6 %
8 ans ...	65 %	31 %	4 %
9 ans ...	67 %	31 %	2 %
10 ans et +	69 %	29 %	1 %
Total	67 %	30 %	3 %

Exemple de lecture : 66 % des enfants de 6 et 7 ans jouent moins d'une heure par jour.



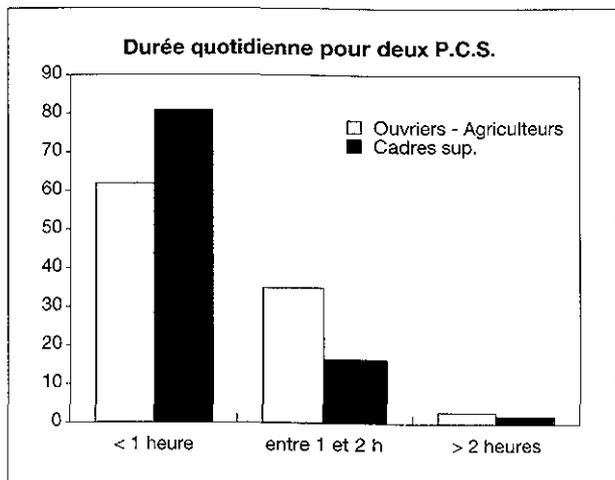
La majorité des enfants, quel que soit leur âge, consacrent en moyenne moins d'une heure quotidienne à jouer. La minorité qui dépasse les deux heures quotidiennes de jeu évolue avec l'âge. Forte de 6 % des joueurs de six ans, elle diminue régulièrement au fur et à mesure de la croissance pour se réduire à 1 % des joueurs de dix à douze ans à l'école élémentaire. Sans doute les jeux

vidéo subissent-ils la concurrence d'autres formes de loisirs qui amène les enfants à réduire leur temps de jeu.

Un discriminant social

Le temps de jeu est cependant un indicateur du milieu des enfants. Plus ou moins libres de leurs choix selon la PCS des parents, **les enfants de cadres jouent moins longtemps que ceux des ouvriers**. Si tous jouent dans les mêmes proportions, ils se distinguent donc par le temps qu'ils consacrent à ce loisir.

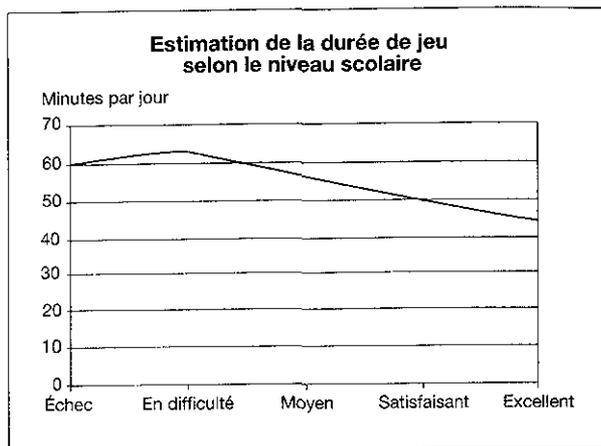
L'échantillon montre, en tendance, un écart social en matière de durée de jeu. Cette différence, déjà observée en matière d'usage de la télévision, s'explique bien sûr par l'écart en matière de capital culturel entre les PCS : l'éducation des enfants est davantage réfléchie dans les foyers favorisés. Les jeux vidéo sont donc intégrés au foyer comme la télévision, avec une loi de régulation dont la rigueur dépend directement de la PCS des parents.



Un discriminant scolaire

Nombre d'études ont mis en évidence l'affinité entre la réussite scolaire et le milieu d'origine. Croisé avec la réussite scolaire, le temps consacré à jouer vérifie cette sympathie.

Les enfants en échec jouent plus longtemps que ceux qui réussissent. Il ne faudrait cependant pas



confondre la cause et les effets. **Rien n'indique que les enfants sont en échec parce qu'ils jouent.** Par exemple on n'observe aucune augmentation du nombre d'enfants en échec qui irait de concert avec le développement des jeux. À titre d'hypothèse, l'interprétation inverse serait plus séduisante : quand les enfants sont en échec, la pratique des jeux est un exutoire, peut-être un facteur d'intégration, au moins une manière d'appartenir quand même à la collectivité des autres enfants. Affectivement, il est également probable que les jeux sont le miroir d'une construction positive de soi.

Un discriminant entre les sexes

Ce point n'est pas propre aux jeux vidéo. Toutefois, l'imprégnation moindre de la clientèle féminine n'était pas *a priori* prévisible. C'est maintenant un fait établi, surtout si l'on tient compte de la désaffection des adolescentes, collégiennes et lycéennes, dont plusieurs études commandées par les diffuseurs font état.

L'écart entre les filles et les garçons se vérifie également dans la durée de jeu :

- La durée de jeu quotidienne estimée pour les garçons est de 57 minutes...
- ... contre 45 minutes pour les filles.
- L'écart est donc significatif quoique moins grand qu'on le pense souvent.

Les choix

À travers le choix des jeux, plusieurs informations sont fournies. Au-delà de celles, quantitatives, qui permettent de se représenter l'investissement des foyers, la répartition des enfants dans l'offre ébauche une approche culturelle. L'échantillon renseigne celui qui, par exemple, voudrait savoir si tel profil d'enfant implique un usage plus assidu des jeux de violence ou de combat tandis qu'un autre profil favoriserait les jeux de réflexion. Les jeux sont donc considérés comme une offre culturelle suffisamment diversifiée pour permettre à chacun d'y dessiner le territoire de son goût. C'est ce paysage que cherchent à saisir les mesures qui suivent.

Taille de la ludothèque

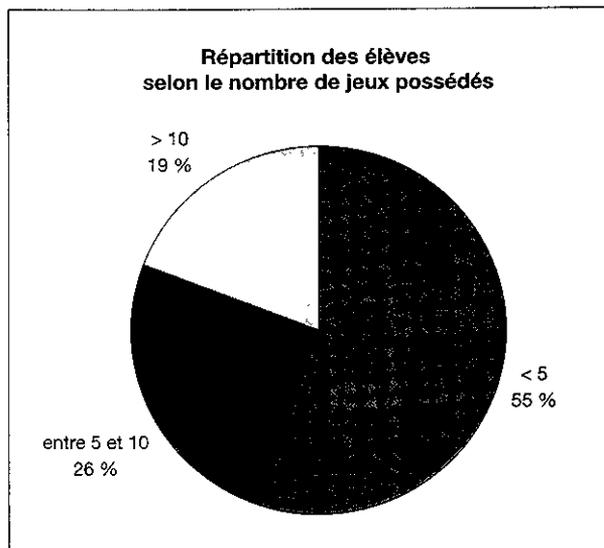
Le nombre de jeux possédés donne à l'arpenteur du domaine une idée de ses dimensions. Cette variable risque d'évoluer fortement compte tenu de la multiplication des soldeurs, des vendeurs de jeux d'occasion et des promotions ponctuelles désormais plus fréquentes du fait de l'ampleur du marché. Tous ces facteurs induiraient vraisemblablement une discrimination entre les grandes agglomérations et le reste du territoire où la concurrence est moins possible. L'histoire des technologies de communication évolue cependant assez vite : les possesseurs de micro-ordinateurs, où qu'ils habitent, peuvent déjà « télé-charger » des jeux.

Dans l'immédiat, une mesure quantitative a son sens : comme pour les débuts de la musique rock, les jeux actuels, quoique touchant un public plus jeune, occupent la place des futures nostalgies adultes comme l'ont fait nombre d'émissions de télévision sans cesse rééditées en cassettes vidéo ces dernières années (« Bonne nuit les petits » par exemple). L'enfant d'aujourd'hui consacre un temps comparable à maîtriser *Mario* ou *Sonic* et se constitue par là une mémoire d'enfance durablement pérnante.

Un enfant possède en moyenne six jeux

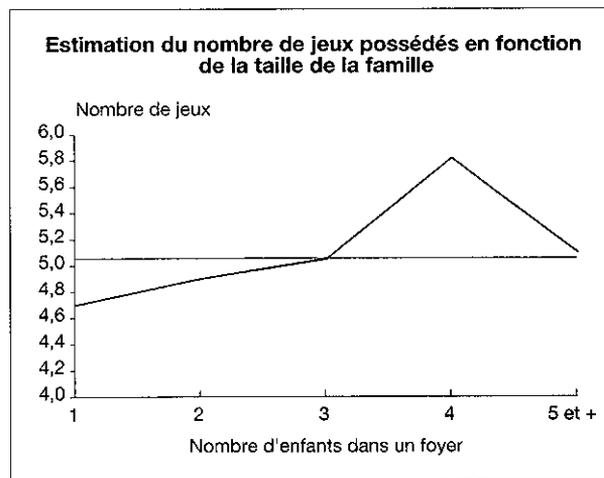
Ce nombre moyen correspond au foyer démographique moyen où vivent deux ou trois enfants. Le nombre des jeux varie avec la taille du foyer.

La baisse à partir de 5 enfants s'explique sans doute par un effet-revenu



Cette valeur ne varie pas en fonction du niveau scolaire.

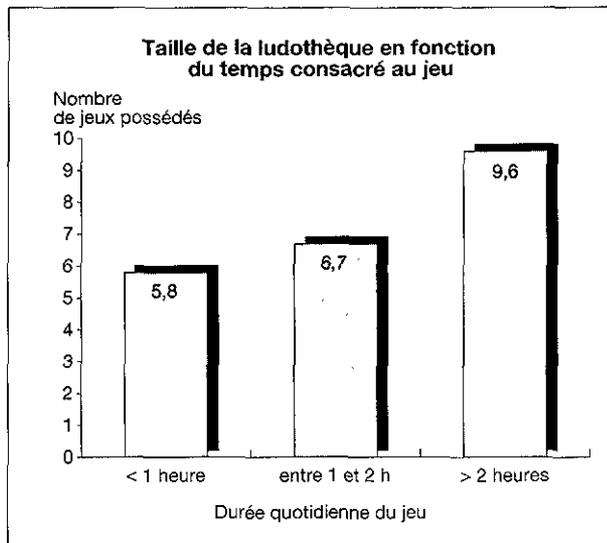
Plus de jeux dans les familles nombreuses, sauf à partir de 5 enfants



Temps de jeu et nombre de jeux possédés

Une évidence maintenant vérifiée. Il importerait d'effectuer cette mesure auprès d'un échantillon de la population des douze/dix-huit ans. Soit un seuil apparaît : un nombre de jeux à partir duquel le temps est stabilisé, soit, comme il est plus probable, le temps se stabilise plus bas compte tenu des charges scolaires et de la concurrence des centres d'intérêt (puberté oblige).

Forte corrélation entre le nombre de titres possédés et le temps de jeu



Les choix par genre

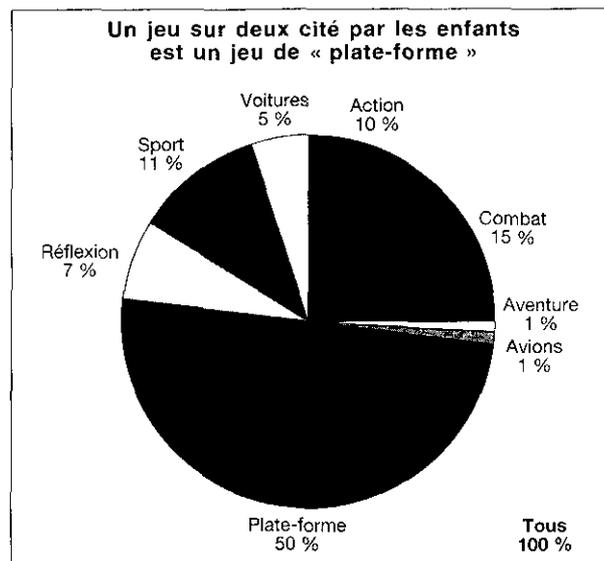
Les rayons des ludothèques enfantines sont plus ou moins nombreux et plus ou moins garnis. Pour en décrire le contenu ces deux critères sont essentiels. À quels genres de jeux s'intéressent les enfants ? Pour un genre donné, quels titres ont leurs préférences ? Ces deux questions amènent donc à distinguer *l'empan culturel* de chacun (combien de genres fréquente-t-il ?) de son *érudition* (combien de titres connaît-il ?).

Huit catégories ont été définies qui recourent celles en vigueur dans le domaine.

1. Voitures : tout jeu fondé sur la simulation d'une course automobile.
2. Action : les jeux qui proposent des affrontements scénarisés et successifs.
3. Combat : toute mise en scène de face à face dérivé d'un sport de combat.
4. Aventure : les jeux fondés sur un itinéraire réversible et initiatique.
5. Avions : toute simulation qui implique le pilotage d'un avion.
6. Plate-forme : le parcours linéaire d'un univers aux ressources cumulées.
7. Réflexion : tout jeu qui fait prioritairement appel à l'observation et à la logique.
8. Sport : toute simulation sportive.

Remarques : élaborées par l'usage, ces catégories n'obéissent pas à des principes rigoureux de classement. Tel jeu d'« avions » sera aussi un jeu de combat tandis que tel autre dit de « réflexion » fait largement appel aux réflexes. Aussi ne convient-il pas de faire correspondre ces jeux à des facultés qu'ils exerceraient plus spécifiquement mais, plus simplement, aux rayons des magasins qui les proposent au consommateur.

Les jeux de plate-forme sont les plus spécifiques des jeux vidéo, leur identité la plus affirmée. Le choix des enfants en leur faveur montre l'élection d'un loisir spécifique qu'on ne trouve pas ailleurs sous une autre forme. Il faut ajouter que le jeu de plate-forme a d'emblée des affinités avec l'enfance : un dosage d'action, de renouvellement des décors, de variété des situations et d'astuces à découvrir, qui ne peut qu'attirer un enfant. Cette multiplicité de caractères confirme l'imprécision du classement. En fait, les jeux de plate-forme rassemblent tous les autres.

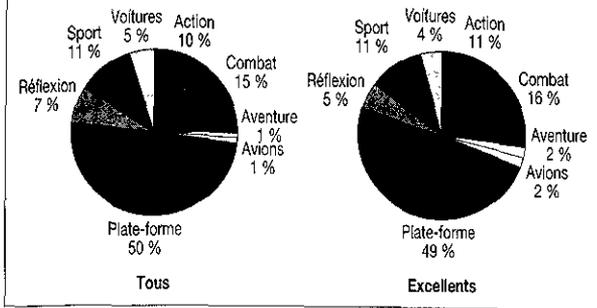


Les jeux de combat ne constituent que 15 % du total.

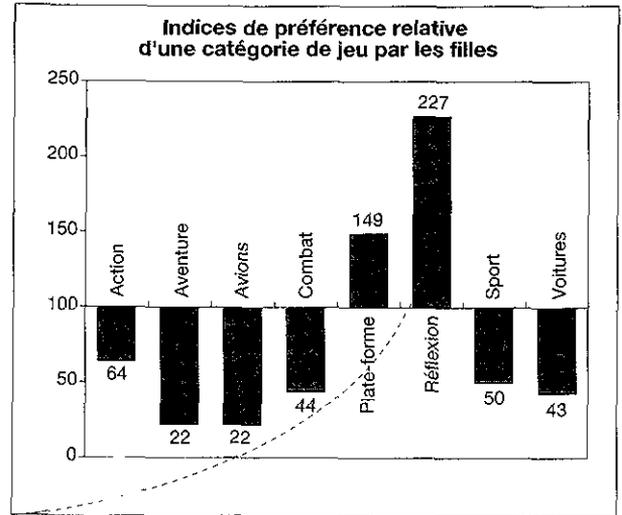
Le croisement entre les choix par genres et les résultats scolaires met en évidence l'absence de véritables « pratiques culturelles » qui correspondraient à des profils sociologiquement déterminés.

La moindre proportion d'élèves excellents à choisir des jeux de réflexion inspire un sourire au regard d'un point de vue de bon sens qui laissait

Pas de différence selon le niveau scolaire dans les jeux préférés



Les filles préfèrent les jeux de réflexion et de plate-forme



En moyenne les filles citent 2,27 fois plus souvent que les garçons (indice 227) les jeux de réflexion (surtout Tetris) parmi leurs préférés.

supposer le contraire. Plus sérieusement, il est probable que les élèves excellents séparent mieux leur temps de loisir de leur temps de travail et apprécient particulièrement une rupture plus marquée entre les deux. Plusieurs hypothèses devraient être vérifiées : existe-t-il des traits communs à tous les enfants excellents dans leur manière de percevoir et d'utiliser les jeux vidéo ? La représentation du « loisir » et du « sérieux » est-elle mieux dessinée dans leur esprit ? Savent-ils tirer parti de ce loisir en développant des facultés utiles par ailleurs ? La recherche dans ce domaine est encore balbutiante. Les pistes sont donc nombreuses qui dessinent aux sciences humaines et sociales un espace d'investigation particulièrement riche.

Et toujours une différence entre filles et garçons :

Ce tableau développe une manière d'aborder les jeux qui diffèrent selon les sexes. Une fois encore, les filles dont les résultats scolaires sont en moyenne supérieurs à ceux des garçons (en fait elles sont moins nombreuses à se trouver en échec mais à égalité avec les garçons dans la catégorie des excellents), paraissent traduire un comportement moins fantaisiste dans leur second choix. Faut-il voir une influence des parents qui, autorisant plus tard leurs filles à jouer, ne céderaient que pour certains titres ? Une mesure affinée des pratiques féminines risquerait de mettre en évidence un modèle social du féminin en matière de loisir dont la description pourrait approcher une question fondamentale : les filles ou les garçons se construisent-ils comme fille ou comme garçon en pratiquant les jeux ? En d'autres termes, les jeux produisent-ils une structuration sociale du sexe de chaque joueur ?

Choix des genres et réussite scolaire

La réussite scolaire des joueurs est-elle traduite par des préférences en matière de jeu ?

Les préférences par type de jeux sont indépendantes du niveau scolaire

	En échec	Faibles	Moyens	Satisfaisants	Excellents	Total
Action . . .	4 %	29 %	18 %	25 %	25 %	100 %
Combat . .	6 %	12 %	27 %	33 %	22 %	100 %
Aventure . .	0 %	33 %	0 %	33 %	33 %	100 %
Avions . . .	17 %	17 %	17 %	0 %	50 %	100 %
Plate-forme	6 %	14 %	29 %	29 %	23 %	100 %
Réflexion . .	0 %	8 %	29 %	42 %	21 %	100 %
Sport . .	3 %	22 %	25 %	22 %	28 %	100 %
Voitures . .	0 %	20 %	40 %	10 %	30 %	100 %
Total	5 %	15 %	27 %	29 %	24 %	100 %

Exemple de lecture : 6 % des jeux de plate-forme cités l'ont été par des élèves en échec scolaire.

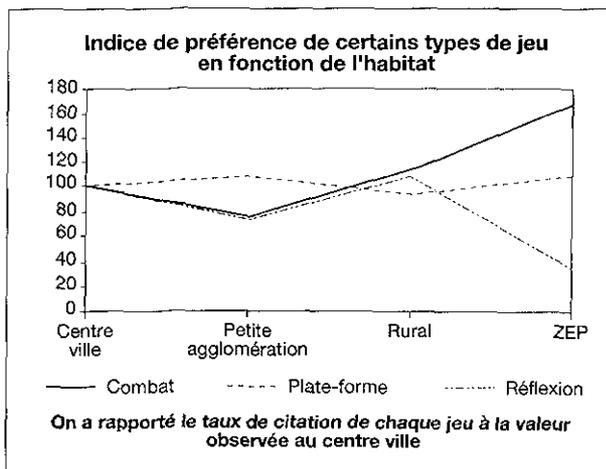
Ce tableau indique peut-être plus les limites de l'échantillon, qu'une véritable description des choix. Ainsi le désintérêt des élèves jugés satisfaisants pour les jeux d'avion ne paraît pas autre-

ment justifié. En revanche, une tendance est observable qui devrait être confirmée par des mesures ultérieures : **plus le niveau scolaire est élevé, plus la culture générale des jeux est ouverte.** Les élèves qui réussissent à l'école connaissent plus de genres et plus de titres que les autres.

Choix des genres et site scolaire

Une dernière hypothèse culturelle à propos des jeux supposait une corrélation entre le choix des titres et le site scolaire. Les écoles ont été classées en quatre catégories : centre-ville, ZEP (zone d'éducation prioritaire), rurale et petite agglomération.

Les goûts varient en fonction de l'habitat



Exemple de lecture : les jeux de *combat* sont 1,6 fois plus souvent cités dans les ZEP qu'au centre-ville, les jeux de *réflexion* 5 fois moins.

Cette mesure est la plus délicate à manipuler. Elle fait apparaître, au niveau de l'échantillon, et pour certains types de jeux, une tendance fondée sur le quartier. Ainsi les élèves excellents ou faibles d'un même quartier (d'une même école) ne se distinguent pas tant entre eux qu'entre eux et les autres élèves excellents ou faibles d'un autre quartier. Comme s'il existait une culture de quartier déterminante au niveau du choix des genres. On notera en tout cas à la fois une étonnante faculté d'adaptation des jeux de plate-forme, une fois encore également choisis par tous. En l'attente de mesures de confirmation, l'interprétation la plus plausible est que des zones de bouche à

oreille de l'échelle d'une école expliquent la faveur dont tel ou tel titre semble jouir dans telle ou telle collectivité. Cela rapproche en tout cas la pratique des jeux de celle du cinéma où le bouche à oreille est à l'origine de surprises pour les producteurs eux-mêmes. Mais une différence sépare les jeux des films : la taille de la zone d'influence est plus limitée.

Les choix par titres

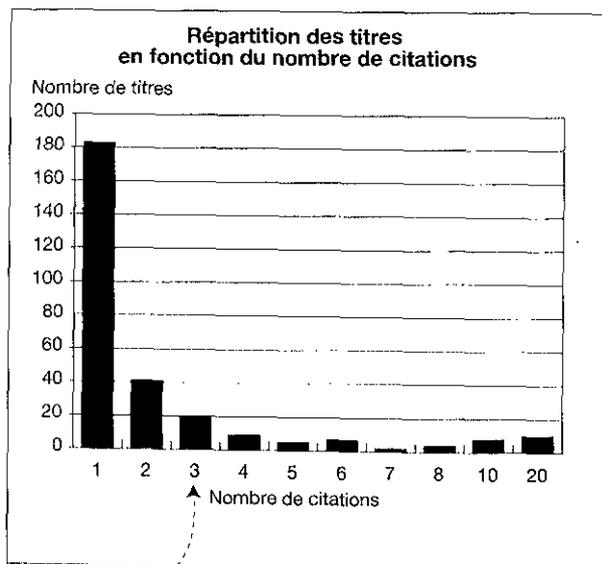
L'échantillon étudié révèle un hit-parade contrasté.

Les 20 jeux les plus souvent cités

1	Mario	138	11	Alex Kid	12
2	Sonic	74	12	Robocop	11
3	Street Fighter	39	13	Batman	10
4	Tetris	35	14	Donald	8
--	Tortues Ninja	35	--	Mortal Kombat	8
6	Mickey	24	--	Terminator	8
7	Aladdin	21	17	Prince of Persia	7
--	Mario Land	21	--	Street of Rage	7
9	Double Dragon	20	--	Zelda	7
10	Astérix	13	20	Jurassic Park	6

Classement par nombre de citations. Les deux premiers jeux cités remportent presque autant de suffrages que tous les autres réunis.

3 % des titres cités représentent 34 % des citations



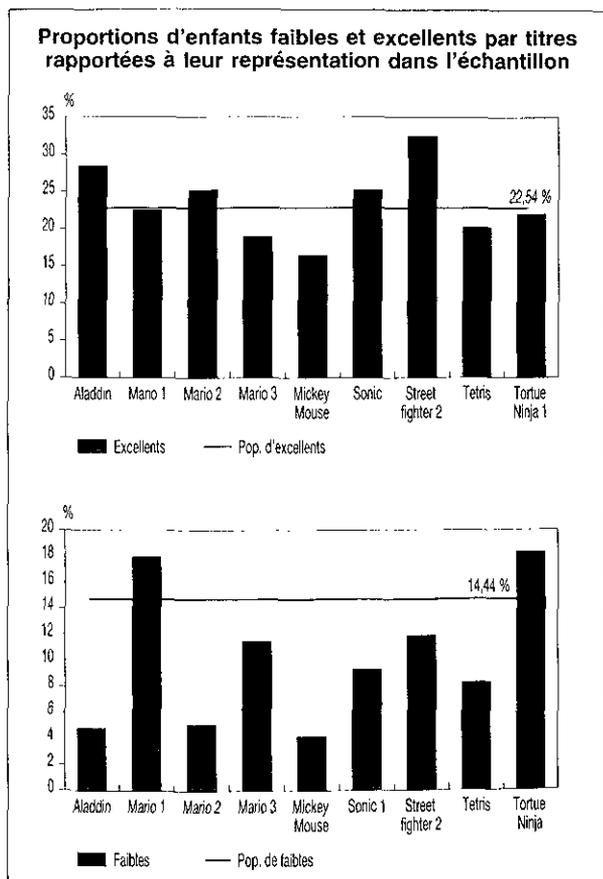
Exemple de lecture : 20 titres sont cités 3 fois par les enfants

Deux qualités distinguent ce classement d'un hit-parade musical ou éditorial. Comme dans le cas des entrées cinématographiques, **les têtes de série trustent la majorité des suffrages**. Ensuite un retard assez marqué entre les achats du consommateur et la parution des nouveautés semble témoigner autant de l'influence du prix que d'une stratégie promotionnelle des éditeurs concentrée sur le moment de l'édition plus que sur la période qui suit. Peut-être que plus encore que pour le cinéma, le bouche à oreille a une fonction déterminante, le jeune consommateur ne pouvant trop se tromper. Toutefois, peut-être une mesure effectuée exclusivement sur des échantillons parisiens ou de très grandes agglomérations fournirait-elle une indication différente. Le jeu des promotions et des soldes agit davantage dans ces villes où la clientèle est assez nombreuse pour qu'une véritable concurrence soit possible entre les revendeurs. Dans ce cas, les jeunes consommateurs pourraient se risquer à découvrir des nouveautés dès leur parution.

rence soit possible entre les revendeurs. Dans ce cas, les jeunes consommateurs pourraient se risquer à découvrir des nouveautés dès leur parution.

Ce tableau, un peu difficile à lire, exprime une donnée qualitative. Si chaque type d'élève effectuait le même choix que les autres, on retrouverait le même pourcentage entre la répartition des élèves et celle des titres. Ainsi sur cent citations en faveur d'un jeu, on devrait observer une répartition conforme à celle des élèves dans l'échantillon. Or un écart est observable qui indique des préférences légères. Par exemple, dans l'échantillon étudié, 22,54 % des élèves sont déclarés excellents par leurs enseignants. Par ailleurs, 27 % des citations d'*Aladdin* sont le fait des élèves excellents. On peut donc remarquer une préférence de ces derniers pour ce jeu, préférence que mesure l'écart entre la représentation et la teneur des suffrages (ici 4,46). En classant ces écarts on obtient les tendances les plus marquées pour chaque profil.

Corrélation entre le choix d'un titre et la réussite scolaire



Quatre informations sont fournies par la lecture comparée de ces deux tableaux :

Tous les élèves joueurs se divisent entre les jeux phares des deux marques dominant le marché, Nintendo et Sega, c'est-à-dire respectivement *Mario* et *Sonic*.

Aladdin (plate-forme) et *Street fighter II* (combat) ont la préférence des élèves excellents. Cela exprime à la fois un goût, notamment pour les jeux de combat et une aisance du milieu : ces jeux, récents au moment du sondage, étaient encore coûteux.

Ce critère est vérifié par les choix des élèves en difficulté : *Mario I* et *Tortue Ninja I* faisaient l'objet de fortes promotions dues à l'arrivée des produits de seconde ou de troisième génération.

Mickey Mouse est peu plébiscité par tous : à chaque génération ses héros.

La place des jeux dans la vie sociale des enfants

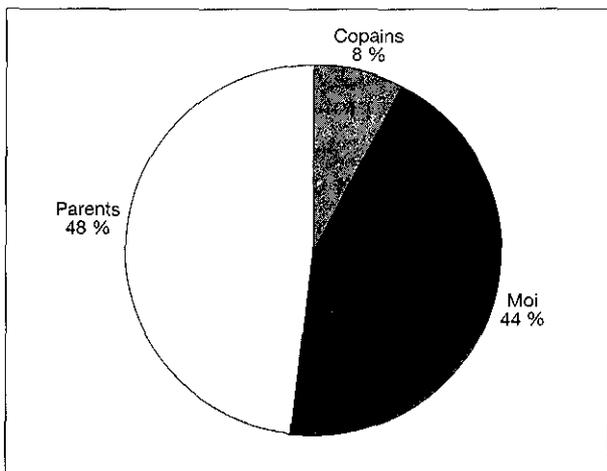
Il est toujours difficile d'évaluer l'effet d'un jeu sur la personnalité. Le joueur se coupe-t-il du monde comme l'affirme la rumeur ? La relation aux autres enfants, aux parents est-elle nourrie par les jeux ? Approchés en tant que matière potentielle d'un échange, les jeux peuvent inspirer des discours, des pratiques dont il importait

d'abord de vérifier l'existence. Une première remarque s'impose : **entre six et onze ans, les enfants ne lisent pas de revues spécialisées et n'utilisent pas le Minitel pour progresser dans leur loisir.** Mais tant au niveau du choix que de la pratique, la fréquentation des jeux resterait méconnue sans les données suivantes.

Plusieurs manières de choisir un titre

Compte tenu du prix moyen d'un jeu (entre 250 et 650 francs, autour de 400 francs en moyenne) les enfants choisissent-ils tout seuls leurs jeux ?

Le choix des jeux : les parents une fois sur deux



Réponse à la question : « Qui d'habitude choisit les jeux que tu possèdes ? »

Il faut nuancer ces moyennes qui ne tiennent pas compte de l'influence d'éventuels aînés eux-mêmes joueurs. De plus les enfants n'aiment guère avouer qu'on choisit pour eux. Mais en dépit de tels facteurs qui peuvent fausser la validité des réponses, on peut noter que 56 % des enfants déclarent une influence ou une autorité en matière de choix.

Plusieurs manières de jouer

La sociabilité des pratiques de jeu est régulièrement niée. On observe pourtant que les joueurs varient les modalités de pratique. Tantôt seul devant sa console, tantôt avec des copains, tantôt

Les parents et les jeux vidéo

- 58 % des enfants disent que leurs parents ne jouent jamais sans eux.
- Le fait que les parents jouent n'a pratiquement pas d'incidence sur le nombre de jeux possédés par l'enfant.
- La proportion de parents joueurs réguliers est élevée chez les *patrons - commerçants* (16 %) et faible chez les *cadres supérieurs* (8 %).

en famille, le joueur moyen n'a pas d'exclusive. On constate la multiplication des périphériques qui permettent à trois ou quatre joueurs (aussi bien chez Nintendo que Sega) et même l'apparition d'une tendance à développer les jeux qui proposent un accès *multiplayers*, c'est-à-dire avec la possibilité de diriger indépendamment trois ou quatre personnages distincts.

Les jeux induisent une sociabilité forte

On en parle, on joue à plusieurs dont ses parents :

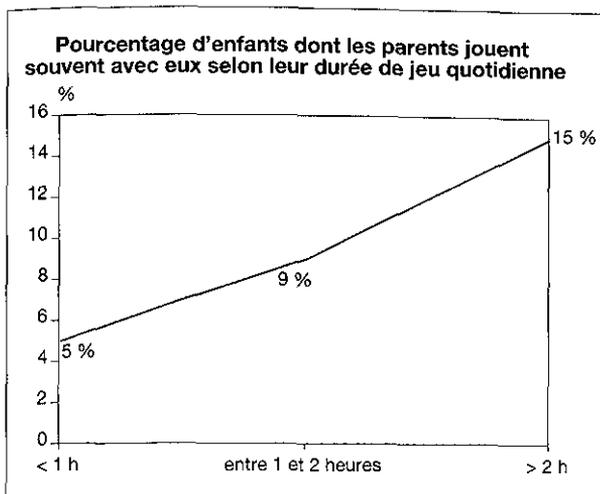
- un enfant sur deux ne joue jamais avec ses parents,
- seuls 6 % des enfants déclarent jouer souvent de cette façon,
- ces pourcentages varient très peu en fonction du niveau scolaire,
- ce sont les cadres supérieurs qui jouent le moins (60 % jamais) avec leurs enfants,
- ce sont les ouvriers qui jouent le plus avec leurs enfants.

Le jeu avec les parents

Il est à double effet. Généralement cumulé avec un temps de jeu entre copains ou solitaire, il conduit à multiplier l'usage de la console.

Une relative interférence entre enfants et parents est toutefois observable. Si les parents joueurs restent une minorité, ils témoignent aussi d'une parfaite intégration des jeux à tous les milieux. En moyenne, 58,4 % des parents s'abstiennent. Mais le plus intéressant est que 41,6 % consacrent une part de leurs loisirs à la pratique des jeux. Ce chiffre est à rapprocher de la montée en nombre des jeux destinés à un public plus âgé.

Forte corrélation entre durée de jeu et jeu avec les parents



Si le jeu mobilise la moitié des foyers des joueurs, il inspire à ces derniers nombre de commentaires qui font le lit d'échanges fréquents.

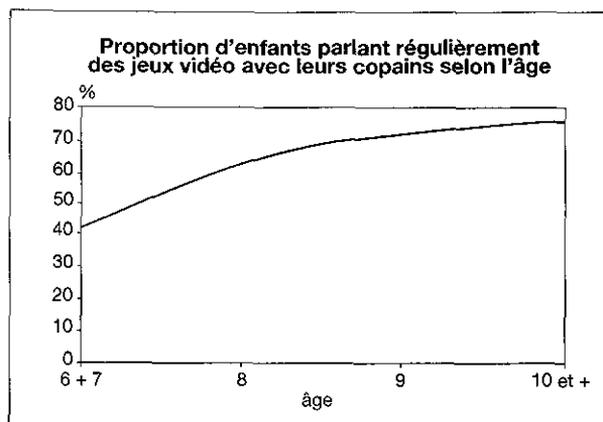
Pratique des jeux vidéo par les parents selon les PCS

PCS foyer	Parents jouent			
	Jamais	Parfois	Souvent	Total
Autres	61 %	33 %	6 %	100 %
Cadres sup.	57 %	36 %	8 %	100 %
Employés-Prof. interm. .	56 %	32 %	12 %	100 %
Ouvriers-Agriculteurs ...	59 %	29 %	12 %	100 %
Patrons-Comm.-Artisans .	59 %	26 %	16 %	100 %
Total	58 %	30 %	12 %	100 %

La question était : « Arrive-t-il à tes parents de jouer sans toi aux jeux vidéo ? »

La rumeur est battue en brèche qui voulait que les jeux enferment les enfants dans on ne sait quelle forteresse intérieure. Il est clair qu'ils en parlent pour les vanter, pour se vanter et pour échanger trucs et cartouches. Dès sept ans, un usage intensif du troc remet à la mode enfantine une forme archaïque d'économie.

Une très forte sociabilité induite par les jeux



Ce qu'on peut retenir en dix points

1. Les jeux vidéo ont la place d'un loisir de masse. À ce titre ils sont indifférents aux lignes de partage socio-économique qui divisent la population en PCS par exemple.

2. Les enfants leur consacrent un temps mesuré dans l'ensemble. C'est l'écart entre les divers temps de jeu d'un enfant à l'autre qui renseigne sur le milieu de ses parents ou sur sa réussite scolaire. Jouer n'est pas discriminant, jouer plus de deux heures par jour l'est fortement. En tendance, les enfants qui jouent le plus sont les plus jeunes. En grandissant, tous convergent vers un temps avoisinant l'heure quotidienne. Cette heure moyenne est en fait concentrée les mercredis et les week-ends.

3. Une nette différence d'approche entre les filles et les garçons. Ce point est le plus important à comprendre. Les filles commencent plus tard, jouent moins longtemps et choisissent en deuxième position d'autres titres que les garçons.

4. Les enfants en échec scolaire, souvent issus de milieux défavorisés, jouent moins que les autres.

5. Les élèves excellents jouent comme les autres et citent davantage de titres. Leur milieu d'origine est plus souvent à même de leur permettre un accès à des jeux récents, toujours coûteux.

6. Le site scolaire semble induire des choix propres à toute la population de l'école, quels que

soient le milieu ou les résultats. Bouche à oreille ou culture de quartier se manifestent une fois encore dans le choix des titres retenus en seconde position.

7. Les jeux de plate-forme couvrent l'essentiel du marché. 3 % des titres suscitent 34 % des citations. Les enfants ne s'écartent de ce style de jeu qu'une fois qu'ils l'ont abordé, et encore pour y revenir dès la parution d'un épisode deux ou trois.

8. Les jeux inspirent un dialogue aussi bien adressé aux parents dans 50 % des cas qu'aux copains dans la majorité.

9. Il n'existe pas une manière de les pratiquer. Les enfants jouent tout seuls et avec des copains et en famille.

10. Les jeux favorisent une forte sociabilité des enfants.

Méthodologie

Près d'un millier ont été interrogés entre les mois de décembre 1993 et juin 1994 dans le département de la Savoie. Âgés de six à douze ans, ils appartenaient à diverses écoles réparties en quatre types de site : centre-ville, ZEP, petite agglomération et classes rurales. De la sorte, l'échantillon obtenu correspond, en miniature, à la population scolaire française. Ils ont parfois donné à cette étude une fantaisie ou un grain qui aurait disparu dans la sécheresse des résultats. Toutefois, bien des données sociales qui forment l'ordinaire de l'information quotidienne, chômage, augmentation des divorces, retrouvent dans leur bouche la justesse de l'expérience vécue. Au moins, aura-t-on essayé de les écouter au mieux quand ils parlaient d'un de leurs loisirs favoris.

Frédéric et Alain Le Diberder, co-auteurs du livre *Qui a peur des jeux vidéo ?* aux éditions La Découverte ont éclairé de leurs compétences respectives la conception du questionnaire et le traitement des données. Leur maîtrise des démarches en sociologie et des outils statistiques s'est avérée essentielle pour mener ce travail à bien.

L'intérêt de cette étude a été reconnu par l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Grenoble. Cela a grandement facilité l'accès aux écoles élémentaires. Par ailleurs, un compte-rendu dans le cadre du Groupe de Recherche Enfants Média (GREMM), a permis de

corriger quelques approximations dans la terminologie des termes utilisés. Il n'est pas question de conclure cette réflexion sans remercier chaleureusement les maîtres des écoles savoyardes qui ont toujours accueilli l'enquêteur avec curiosité et disponibilité dans leur classe.

Élaboration du questionnaire

Le questionnaire ci-joint a servi de support pour interroger les enfants. Il comprend trois parties :

1) Les questions liées au milieu de l'enfant et aux résultats de l'élève. Ces derniers étaient indiqués dans un second temps par l'enseignant en dehors de la présence des élèves.

2) Les questions liées à l'usage des jeux, temps, choix, titres.

3) Les questions liées à la relation aux autres à travers les jeux.

On notera une double interrogation à propos du temps. Il est difficile d'obtenir une réponse fiable d'un enfant (ou d'un adulte) en matière de temps. Interrogé avant d'avoir cité des titres et après l'avoir fait, l'enfant était amené à préciser davantage sa durée de jeu.

Questionnaire préalable à une recherche sur la place des jeux vidéo dans le premier degré.

Mode de passage

Deux phases ont été nécessaires pour collecter une information fiable.

La première phase :

Conduite par un groupe d'étudiants bénévoles entre novembre et décembre 1993, elle a dû être interrompue faute d'une connaissance suffisante des jeux. Mis dans l'impossibilité de répondre à la totalité des questions, les étudiants n'ont pu réunir assez de questionnaires complets.

La deuxième phase :

Intégralement menée par l'auteur de cette étude, elle a eu lieu entre mars et juin 1994. L'ensemble des informations collectées est devenu suffisamment important pour entreprendre un dépouillement qui soit pertinent. Chaque enfant a été interrogé individuellement. L'évaluation du temps de jeu a fait l'objet d'un questionnement développé (en demandant par exemple aux enfants de six ans s'ils goûtaient, ce qu'ils faisaient après s'être arrêtés pour déduire une durée de jeu).

Ce questionnaire est anonyme. Les réponses collectées sont destinées à établir une statistique.

A Situation de famille :

Profession du père : de la mère :

Votre enfant : fille garçon Age : ans

Age des frères et sœurs : ans, ans, ans, ans

A remplir par l'enseignant :

Situation scolaire : classe : CP CE1 CE2 CM1 CM2

réussite scolaire : excellente satisfaisante moyenne faible échec

Ecole : centre-ville ZEP rurale petite agglomération

B Ton équipement :

Joues-tu à des jeux vidéo ? : OUI NON

Tu y joues : tous les jours presque tous les jours de temps en temps

Tu possèdes déjà :

— une console TV à toi

— une console portable pour la famille

— un micro-ordinateur chez des amis

C Choix et usage des jeux

Nombre de jeux : — Entre 0 et 5 Choisis par toi

— Entre 5 et 10 Choisis par ou avec tes parents

— plus de 10 Conseillés par tes camarades

Mode de pratique : seul à deux avec des amis en famille

Le titre de tes jeux préférés (3 titres possibles) : 1 /5

Préciser par une note entre 0 et 5 votre niveau 2 /5

(0 = débutant, 5 = maîtrise totale du jeu) 3 /5

Tu y joues : moins d'1 heure/jour entre 1 et 2 heures/jour plus de 2 heures/jour

Tu échanges tes impressions, tes trucs, tes difficultés (plusieurs réponses possibles) :

avec tes camarades souvent régulièrement parfois jamais

avec tes parents souvent régulièrement parfois jamais

avec le Minitel souvent régulièrement parfois jamais

Tu lis une revue spécialisée : souvent régulièrement parfois jamais

Titre :

Tes parents jouent avec toi : jamais parfois souvent

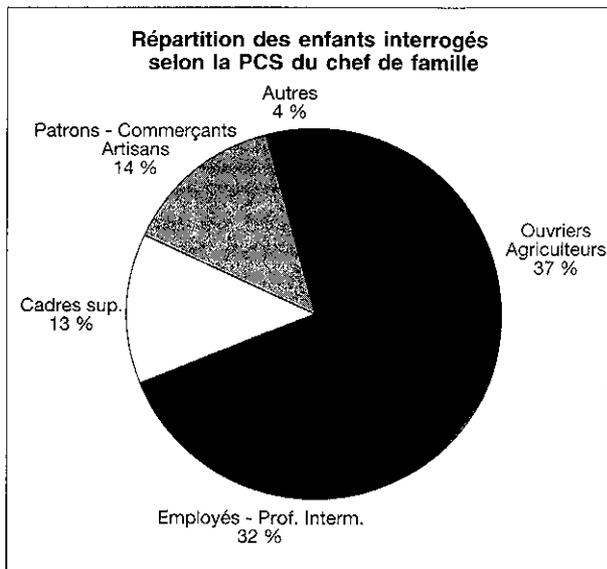
Tes parents jouent seuls : jamais parfois souvent

À la fin de l'ensemble des entretiens conduits avec les élèves d'une même classe, l'enseignant a été sollicité pour indiquer le niveau scolaire et parfois la profession des parents.

Méthode de traitement

Le dépouillement des questionnaires impliquait des précautions méthodologiques pour l'essentiel fournies par A.M. Dussaix et J.M. Grosbas dans le livre de la collection *Que sais-je ?* intitulé *Sondages : principes et méthodes*. Sur les 1 100 questionnaires disponibles, 569 ont été exploités qui correspondent à la géographie sociale de la France.

Saisis un par un, ils ont ensuite fait l'objet de diverses interrogations croisées dont les plus significatives sont à l'origine des graphiques présentés dans le dossier.



Fiche technique du sondage

- entre décembre 93 et juin 94 ;
- 26 classes dans 7 écoles de Savoie ;
- 1 100 questionnaires administrés ;
- 568 exploités ;
- questionnaire anonyme ;
- rempli par un enquêteur qui interroge un par un les enfants.

PCS foyer	Site école				Total
	Centre ville	Petite agglomération	Rural	ZEP	
Autres	30 %	7 %	0 %	63 %	100 %
Cadres sup.	87 %	4 %	7 %	3 %	100 %
Employés-Prof. Intern.	53 %	15 %	13 %	20 %	100 %
Ouvriers-Agriculteurs ..	39 %	11 %	18 %	32 %	100 %
Patrons-Comm.-Artisans	63 %	13 %	11 %	13 %	100 %
Total	52 %	11 %	13 %	23 %	100 %

Exemples de lecture :
 52 % des élèves interrogés étaient scolarisés en centre-ville.
 87 % des enfants de cadres supérieurs sont au centre-ville.

Quelques données concernant l'échantillon

La répartition des 568 questionnaires exploités correspond à la distribution des PCS en France ainsi qu'à la répartition des élèves en matière de réussite scolaire.

Patrick Longuet
IUFM de Grenoble

NOTES

- (1) *Qui a peur des jeux vidéo ?* A. et F. Le Diberder, éditions La Découverte, 1993, chapitre 3 : « Des taux qui font rêver la Bourse », p. 69.
- (2) Ibid. pour le plus de talent.
- (3) Consulter à cet égard : *Les pratiques culturelles des Français*, La Documentation française.
- (4) Plusieurs fabricants font état d'études internes qui soulignent au contraire un écart assez net entre les filles et les garçons au moment de l'adolescence.

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

Le sujet est encore trop neuf, en France, pour véritablement avoir inspiré une bibliographie. Cette étude est un commencement d'approche. On peut toutefois retenir sur le sujet :

GREENFIELD P. — **Mind and Media**, Harvard University Press, 1984.

PROVENZO E. — **Video Kids : Making Sense of Nintendo**, Harvard University Press, 1991.

LORIMIER J. — **Ils jouent au Nintendo**, Les Éditions logiques, Montréal, 1991.

LE DIBERDER A. et F. — **Qui a peur des jeux vidéo ?** La Découverte, 1993.

Le numéro 1, vol. 15 de janvier-mars 1994 du *Journal of Applied Developmental Psychology* fait le point sur dix ans de recherche en matière d'effets des jeux sur les personnes (de l'enfance à l'âge adulte). Sous le titre **Effects of interactive entertainment technologies on development**, la revue rassemble des articles de P. Greenfield (« guest editor »), en collaboration avec divers chercheurs, et de S.L. Calvert et Siu-Lan Tan. Il s'agit, à ce jour, du plus complet résumé de ce qui touche aux effets des jeux vidéo sur les personnes qui les utilisent.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 4 - DÉCEMBRE 1995

Yann FORNER, Françoise VOUILLOT

L'« éducation des choix » en zone d'éducation prioritaire :
quels effets ?

Jean-Claude PUJOL

Des attitudes parentales différenciées pour des orienta-
tions différentes

Isabelle OLRÉY-LOUIS

L'évaluation des styles d'apprentissage :
construction et validation d'un questionnaire contextualisé

Serge BLANCHARD, Claude VOLVEY,
Françoise HOMPS et Agnès PRIEUR

Une technique d'explicitation des intérêts : l'entretien
A.D.V.P.

Claude VOLVEY

Pratique de l'entretien A.D.V.P.

Alain RUFINO, André TRICOT

Présentation psychopédagogique du C.D. Rom
d'autodocumentation « C.D. Itinéraire »

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1996

France : 270 FF - Étranger : 330 FF - Vente au numéro : 90 FF.

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.É.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Tél. : 44 10 78 33

Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action

Jean-Jacques Maurice

Le paradigme de la pensée des enseignants s'attache à décrire et modéliser leur activité cognitive. L'analyse du travail de l'enseignant, en situation réelle de classe, semble indispensable pour mieux saisir le poids de l'action sur sa façon de penser. Nous modélisons l'incertitude des enseignants face à une tâche destinée à leurs élèves et l'évolution de cette incertitude pendant l'interaction.

Nous cherchons à savoir comment l'enseignant simplifie la complexité d'une classe et à cerner les conséquences de cette simplification. Ce travail s'appuie sur les anticipations de l'enseignant.

La connaissance de l'élève disponible pendant la planification est dépendante des contraintes de l'action. Les limites de cette connaissance seraient dues à une simplification de la réalité, indispensable pour agir.

Le paradigme de la pensée des enseignants s'attache à décrire et modéliser leur activité cognitive. Le comportement de l'enseignant serait influencé et même déterminé par ses processus de pensée (Clark et Peterson, 1986). Les recherches ne se focalisent plus uniquement sur les comportements observables mais prétendent inférer des processus cognitifs (pour une revue de questions cf. : Riff et Durand, 1993).

Il nous est apparu comme nécessaire de rajouter une dimension ergonomique à ce type d'approche ; l'analyse du travail de l'enseignant, en situation réelle de classe, semble indispensable pour mieux saisir le poids de l'action sur sa façon de penser. De plus, il est difficile de séparer

l'étude de la planification et de l'interaction, l'une n'évoluant pas sans l'autre. Ainsi nous modélisons l'incertitude des enseignants face à une tâche destinée à leurs élèves et l'évolution de cette incertitude pendant l'interaction.

Nous cherchons à savoir comment l'enseignant simplifie la complexité d'une classe et à cerner les conséquences de cette simplification. Ce travail s'appuie sur les anticipations et l'enseignant :

— que sait-il à propos de ses élèves avant qu'ils ne réalisent une tâche à contenu défini ?

— qu'apprend-il de plus pendant l'interaction lui permettant de faire évoluer ses anticipations vers les résultats effectifs ?

Une conception classique, étudiant séparément la planification et l'interaction, ne nous permettait pas d'approcher les trois aspects de notre étude, décrits ci-dessous :

— L'interrogation d'un seul élève, pendant l'interaction, peut amener l'enseignant à modifier son anticipation initiale des conséquences de l'action. Cette information échantillonnale permet une planification « on line », autorisant des changements d'avis et des décisions non programmées a priori.

— Ce savoir-faire permettant de traiter de l'information est limité, certaines situations ne permettant pas à l'enseignant d'anticiper de façon précise.

— La connaissance de l'élève disponible pendant la planification est dépendante des contraintes de l'action. Les limites de cette connaissance seraient dues à une simplification de la réalité, indispensables pour agir.

DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Pour repérer les savoirs et les savoir-faire d'un professionnel et leurs limites, le chercheur ne peut plus se contenter d'observer ce qu'il fait, ni même d'étudier ses verbalisations. Le rappel stimulé (interroger un sujet à partir d'un enregistrement audio ou vidéo de son action) est une méthodologie douteuse si elle est l'unique moyen d'investigation ; elle repose sur le fait que l'enseignant a conscience de ses actes et peut les rapporter (Riff et Durand, 1993). Les planifications écrites répondent plus à des exigences institutionnelles qu'à celles d'un outil reflétant l'activité cognitive réelle. Des travaux s'appuient sur de pseudo-simulations (des travaux d'élèves fictifs) qui ne peuvent en aucun cas prétendre approcher la complexité de la réalité quotidienne de l'enseignant (Shavelson, Cadwel et Izu, 1977).

Malgré des difficultés conséquentes, c'est pourtant l'étude de l'enseignant en action, en situation réelle dans sa classe, qui permet de prétendre un jour inférer ce qui jusqu'alors était inobservable. Nos choix méthodologiques se sont ainsi orientés vers une approche ergonomique (Spérandio, 1980 ; De Montmollin, 1990) ; étude expérimentale de la relation de l'homme à ses moyens, méthodes et milieux de travail. L'ergonomie s'appuie sur l'étude de l'écart entre la tâche prescrite (attendue) et la tâche effective (réelle). Elle tente

d'accéder à l'activité cognitive effectivement mise en œuvre sous les contraintes de la réalisation de la tâche. La pensée de l'enseignant ne serait-elle pas dépendante de son action quotidienne en situation incertaine et complexe ?

L'analyse fine de la tâche permet de faire des inférences, la mesure de la quantité d'incertitude est l'accès que nous privilégions. La connaissance de l'information traitée par l'enseignant peut être approchée à travers sa capacité à anticiper sur la situation future. Cette information ne pourra être inférée qu'à travers un modèle stochastique, laissant la place aux attentes et aux aléas. « *Un modèle doit posséder une syntaxe (celle du système formel utilisé) et une sémantique (résultant de la projection du système formel dans une réalité signifiante)* » (Tiberghien, 1991 p. 15).

L'aspect syntaxique du modèle

S'il n'y a pas de place pour « l'à-peu-près » dans la pratique mathématique, il faut aussi affirmer que la tâche principale des mathématiques est d'apprendre à parler avec rigueur des approximations (Guilbaud, 1968). Il existe des idéalizations qui font intervenir des probabilités ; elles remplacent l'incertitude totale par quelque chose d'un peu plus substantiel, il faut donner à ce quelque chose une structure logique et opérationnelle cohérente (Ruelle, 1991).

Mais, les choix humains ne suivent pas toujours les lois mathématiques et ne s'accordent pas bien non plus avec les probabilités objectives quantifiées, le fait humain est plus subjectif et ordinal. Par contre, les bayesiens ou subjectivistes introduisent des opinions ou des jugements intuitifs dans l'analyse d'une décision ; une série de paris a une logique interne (Raïffa, 1973). Le théorème de Bayes est un élément de l'aspect formel du modèle.

L'aspect sémantique du modèle

Notre choix s'orientera vers l'utilisation de probabilités subjectives. L'interaction avec les élèves amenant le maître à reconsidérer ses anticipations, le théorème de Bayes a la possibilité de faire de même en révisant des probabilités a priori par prise d'information pendant l'action (Dessus, Maurice et Nez, 1993). Le modèle de réduction de l'incertitude, bâti sur le théorème de Bayes, ne

présuppose pas le paradigme du « statisticien intuitif » rencontré et critiqué dans la littérature. Le maître ne se livre à aucun calcul, mais nous supposons que sa pratique régulière de la classe l'amène, par une simplification de la réalité, à des performances qui lui permettent de modifier ses anticipations. Si cette réduction de l'incertitude est rationnelle et efficace (c'est le théorème de Bayes qui le vérifie) alors, elle devrait avoir des chances d'être favorisée et développée intuitivement par son utilisateur.

Se donner des chances de prélever des données fiables passe par la nécessité d'obtenir de l'enseignant des réponses à des questions qu'il a l'habitude de se poser. La quantification de probabilités (même subjectives) ne fait pas partie de sa pratique, elle ne sera pas retenue. Les prises de décision sur des élèves fictifs semblent artificielles, le théorème de Bayes a déjà été utilisé dans ces conditions (Shavelson, Cadwel et Izu, 1977), nous mettons en doute ce que les auteurs appellent : « décisions interactives ».

Les probabilités subjectives ne sont pas l'expression d'un degré de confiance logique, rationnel ou nécessaire, mais plutôt l'expression d'un degré subjectif de confiance, interprété comme significatif opérationnellement en termes de volonté pour agir ou de comportements vis-à-vis de paris (Raïffa, 1973).

Les données que nous exploitons sont obtenues à partir de réponses des instituteurs quant aux chances de réussites de leurs élèves face à des tâches rigoureusement définies (une étude ergonomique ne peut s'éviter d'occulter les variables liées au contenu des tâches scolaires concernées). Il s'agit, en fait, de probabilités ordinales non quantifiées, l'événement qu'elles désignent apparaît simplement comme plus probable que l'événement contraire (cet élève a plus de chances de réussir cette tâche que d'échouer). Ces « paris » sont exprimés avant l'action et pendant l'action, ce n'est qu'au moment du traitement des résultats qu'ils sont retraduits en probabilités formalisant la pertinence des anticipations. L'évolution de l'incertitude pendant l'action est rendue possible par l'interrogation d'un élève, choisi par l'instituteur. Cette pratique de sondage est fréquemment utilisée dans les classes, le théorème de Bayes tient, lui aussi, compte de cette « information échantillonnale » et calcule l'évolution de la probabilité a priori (avant l'action). Il produit une probabilité a posteriori (grâce

à une information prélevée pendant l'action). Il a un effet rétroactif sur la probabilité initiale. L'évolution de la prédiction produite par le théorème permet de valider la rationalité des paris successifs de l'instituteur. La comparaison des prédictions aux résultats réels rend compte de la distance entre les anticipations et la réalité.

Cette approche de la « pensée de l'enseignant » ne doit pas être assimilée au paradigme processus/produit (associant le comportement des enseignants aux progrès de leurs élèves). Il ne s'agit pas d'associer une conduite pédagogique spécifique aux résultats des élèves, mais d'étudier la relation entre les anticipations des maîtres et les résultats effectifs des élèves. D'autre part, les réponses des sujets ne sont pas des verbalisations post-actives mais, des prédictions, les plus performantes possible, car chacun sait que les résultats réels des élèves viendront les valider ou les invalider.

Deux recherches préliminaires ont permis de tester cette modélisation de l'incertitude : la première s'attache à montrer les effets de l'interaction sur les anticipations a priori, la seconde tente de cerner les limites des anticipations de l'enseignant et de la réduction de l'incertitude. Nous résumons les résultats de ces travaux ci-dessous.

LES EFFETS DE L'INTERACTION SUR LES ANTICIPATIONS A PRIORI

Au Cours Moyen (15 enseignants concernés), la tâche proposée aux élèves se résume à agrandir ou réduire une figure géométrique simple, la non-prise en compte du respect des proportions entraînant une déformation. Une tâche préalable (agrandissement de figure ; coefficient de la fonction = 2) était réalisée dans la classe. Prenant en compte l'information fournie aux élèves par la première tâche (information produite en travail de groupe pour la moitié des sujets ou par une conclusion magistrale pour les autres) les instituteurs avaient à anticiper sur les résultats de leurs élèves à une deuxième tâche (réduction de figure, le coefficient de la fonction étant 0,5). Pendant la réalisation de cette deuxième activité, les maîtres devaient prendre connaissance des résultats d'un élève de leur choix. Nous mesurons l'écart entre les anticipations et les performances réelles des élèves.

— Les anticipations a priori (avant l'action) sont bien meilleures en situation magistrale (le maître connaît bien mieux les effets de sa propre prestation que ceux d'une « vérité » qui émerge dans tous les groupes mais, n'est pas institutionnalisée) (1).

— Mais, en situation non magistrale, alors que les prédictions a priori du maître ne correspondaient pas à la réalité, l'accès aux résultats d'un seul élève (prise d'échantillon) va lui permettre de les corriger.

Ces premiers constats attestent la non-différence statistique, en situation magistrale, entre les anticipations de l'instituteur et la réussite de ses élèves. La pertinence de ses paris n'est pas invalidée.

Nous commentons ces résultats à deux niveaux :

— quels éléments sont à la disposition de l'enseignant lorsqu'il examine ces deux tâches scolaires ?

— ces éléments vont-ils fluctuer, en cours d'action, avant la validation des anticipations fournies par les résultats réels ?

Nos sujets, en situation magistrale, connaissent l'apport d'information procuré par la première tâche. Ils savent, avant l'interaction, que la deuxième tâche provoquera un taux d'échec précis dans leur classe. Ils ont un pouvoir d'anticipation lié aux effets que provoque cette tâche sur leurs élèves (en termes de réussite/échec). Dans ce cas-là, l'incertitude sur ce qui va se passer est très faible. Nous cernons ainsi un aspect des possibilités cognitives utilisées pour planifier, lié aux effets des tâches sur les résultats des élèves. Cette constatation serait à rapprocher des études descriptives indiquant que les enseignants planifient plus en termes d'activités qu'en terme d'objectifs.

Ce pouvoir d'anticipation fonctionne, d'après nos résultats, s'il est associé à une situation magistrale. Dès que l'on s'en écarte, les prédictions sont statistiquement différentes des résultats réels. Serait-ce dû au fait que la situation magistrale est majoritairement utilisée ? C'est une limite aux possibilités cognitives d'anticipation, mais, c'est alors que nous entrevoyons une stratégie utilisée pour compenser cette méconnaissance a priori ; alors que les élèves ont commencé à travailler, l'accès aux résultats d'un seul d'entre eux suffit à corriger l'anticipation (le théorème de Bayes obtenant un résultat statistiquement équivalent).

Il s'agit bien à ce moment-là de modifier la planification (car les résultats effectifs des autres élèves sont encore à venir). Si planifier c'est anticiper sur le futur, si le comportement de l'enseignant est influencé par ce qu'il pense, nous mettons en évidence que, pendant l'action, un regard sur le travail d'un seul élève l'amène à changer d'avis à propos des autres. Bien que notre expérimentation ne permette pas de le vérifier, il semblerait que ce moment précis offre la possibilité d'une prise de décision, d'un changement de cap, ou de l'activation d'une routine... L'observateur extérieur assimilerait cela à de l'improvisation, au non-respect du plan initial... L'enseignant en situation de rappel stimulé, ne mentionnerait pas les raisons de sa décision car, nous doutons fortement qu'il ait conscience de ce savoir-faire.

Cette stratégie, fréquemment utilisée (interrompre une leçon pour poser une question à un élève) entraînerait parfois une modification de la planification initiale, due à une prise d'information ; il est alors délicat de séparer préactif et interactif, le préactif restant ajustable pendant l'action. De plus, un tel réajustement modifie la connaissance de l'effet de cette tâche sur les élèves et, participe ainsi à l'élaboration d'une planification ultérieure ; c'est à ce moment-là qu'elle s'élabore et pas seulement face à une feuille blanche en dehors de la présence des élèves.

L'erreur d'anticipation en situation non magistrale (avant l'action puisqu'elle est corrigée, pendant l'action, par l'interrogation d'un élève) nous amène à chercher si des variables de contenu (français, mathématiques, facile, difficile) perturbent également les anticipations a priori.

LES LIMITES DES ANTICIPATIONS DE L'ENSEIGNANT ET DE LA RÉDUCTION DE L'INCERTITUDE PENDANT L'ACTION

Au Cours Élémentaire deuxième année, la nature des tâches proposées aux élèves et à leurs maîtres (20 enseignants concernés) varie selon quatre modalités décrites ci-dessous :

Français

Un texte, issu d'un manuel de géographie, est proposé à l'instituteur. Il a la charge de le faire lire à ses élèves et d'engager, avec eux, une discus-

sion lui permettant de s'assurer de la compréhension globale du texte (et notamment limiter le handicap des lecteurs en difficulté). Il doit ensuite se prononcer (comme dans l'expérimentation précédente) sur la réussite ou l'échec de ses élèves face à deux questions de compréhension.

- Tâche facile : la question reprend des mots utilisés par l'auteur du document de référence, la réponse à fournir est à prélever, tout simplement, dans la suite immédiate du texte.

- Tâche difficile : la question posée ne reprend pas une formulation issue du texte, y répondre nécessite le rapprochement de deux informations placées dans des paragraphes distincts.

Résumé des résultats (français)

Les anticipations des instituteurs sont très sensibles aux variations de difficultés des deux tâches. Alors que les résultats des élèves sont significativement meilleurs pour la tâche facile, les prédictions sont également significativement différentes et sont très proches des résultats réels. La planification de telles tâches ne génère pas d'incertitude, les effets produits sur les élèves sont connus d'avance. Les sujets attendent, de façon pertinente, plus d'échec à la tâche difficile. Les prédictions a priori ne subissent aucune fluctuation pendant l'action, elles sont, dès le départ, très proches de ce qui va se passer, les sujets peuvent se dispenser d'interroger un élève. Dans ces deux tâches de français, très utilisées dans les classes pour évaluer la compréhension d'un texte, tout se passe comme si l'instituteur n'apprenait rien de plus sur ses élèves, son pouvoir d'anticipation est réel.

Mathématiques

Un document, distribué aux élèves, présente la numération égyptienne, indiquant quelques signes utilisés correspondant à nos unités, dizaines, centaines. L'instituteur s'assure de la compréhension globale de cette information. Il doit ensuite se prononcer (comme dans l'expérimentation précédente) sur la réussite ou l'échec de ses élèves face à deux questions.

- Tâche facile : transcrire le nombre 345 en nombre égyptien.

- Tâche difficile : un nombre égyptien est proposé, il faut le transcrire, la réponse attendue est 407. La numération égyptienne indique, dans ce

cas, les 4 signes représentant les centaines et les 7 signes représentant les unités. Elle n'a pas besoin d'indiquer qu'il n'y a pas de dizaine (le zéro n'existe pas). Par contre, notre numération de position implique d'intercaler un zéro afin que les chiffres 4 et 7 représentent respectivement des centaines et des unités.

Résumé des résultats (mathématiques)

La même sensibilité aux variations de difficulté des deux tâches est mise en évidence par les résultats.

La tâche mathématiques « facile » n'est pas habituellement utilisée au CE2. Les anticipations des maîtres le confirment par un écart significatif avec les résultats des élèves. Cette donnée montre bien que seules des tâches habituellement utilisées provoquent des anticipations sans incertitude a priori. La connaissance des élèves est liée à des variables de contenu et à la fréquence de certains types d'activités. Toutefois, cette simple tâche de transcription ne déstabilise pas outre mesure les enseignants car, pendant l'action, l'interrogation d'un élève suffit à ramener les prédictions très proches de la réalité. Ce résultat montre les limites de l'anticipation a priori mais, la réduction de l'incertitude pendant l'action reste performante.

La tâche mathématiques « difficile » met en évidence, à travers les résultats des élèves, une incompréhension de la numération de position, insoupçonnée jusqu'alors par l'enseignant. Il est déstabilisé, ses anticipations ne correspondent plus à la réalité, les exercices habituels ne montraient pas cet obstacle. L'interrogation d'un élève ne suffit plus à corriger ses prédictions. Le théorème de Bayes, quant à lui, prenant en compte les résultats de l'élève interrogé, produit une révision de la probabilité a priori conforme aux résultats des élèves de la classe. Nous sommes en présence d'une situation mettant en péril à la fois les anticipations a priori et la stratégie de réduction de l'incertitude pendant l'action.

Cette tâche, déstabilisant les anticipations de l'instituteur, devrait être informante. Nous ne pouvons pas savoir quels seront les effets de cette déstabilisation sur les décisions ; le maître va-t-il conclure que ses élèves ont rencontré un véritable obstacle, montrant les limites de leur maîtrise de la numération ? Va-t-il utiliser cet obstacle dans un problème nouveau pour amener la construction

d'une connaissance moins locale (Leonard, Sackur, 1990) ? Ou va-t-il en conclure qu'ils « n'ont pas fait attention » ?

Ces deux expérimentations ont mis en évidence un savoir-faire professionnel, basé sur la prédiction de la réussite ou de l'échec. Le type de tâche proposé peut, ainsi, n'apporter aucune information nouvelle au maître d'où la remise en cause de son utilité s'il n'a pas d'aspect formatif (pour l'élève), ni d'aspect informatif (pour le maître). Si des tâches, semblables à la dernière que nous avons présentée, sont informantes, permettent-elles de dépasser le constat de la réussite ou de l'échec afin de mieux cerner le processus d'apprentissage ?

En résumé, quelle connaissance de l'élève est disponible pendant la planification ? Le savoir-faire décrit ci-dessus s'appuie sur une indispensable simplification de la réalité, nous cherchons à en cerner les conséquences.

UNE SIMPLIFICATION DE LA RÉALITÉ, INDISPENSABLE À L'ACTION

La troisième expérimentation garde une ligne de conduite ergonomique, il s'agit d'identifier quel type de connaissance de l'élève est disponible chez le maître qui prend la décision de choisir un problème de mathématiques. Mais, il nous a semblé utile d'étudier parallèlement, toujours pour s'approcher des exigences de la situation, les prescriptions issues de la didactique des mathématiques ou tout simplement des instructions officielles. En effet, la qualité du travail de l'enseignant est jugée à travers des notions issues de la recherche en didactique et des prescriptions énoncées dans les instructions officielles (tâche prescrite). Ces critères de qualité ou ces exigences sont-ils compatibles avec la nécessaire simplification de la multitude des informations émergeant d'une classe (tâche effective) ?

Une connaissance de l'élève de plus en plus précise

La didactique des mathématiques suppose qu'une connaissance ne peut être construite que lorsqu'elle est reconnue comme outil permettant de résoudre un problème. La situation qui pose problème devient alors éducative (et non l'explica-

tion du maître), elle provoque l'évolution des procédures. Cela ne peut être réalisé que sous certaines conditions, en voici deux qui incitent à mieux connaître les anticipations des maîtres :

- le maître n'agit que sur la situation et non sur le produit (résultat juste ou faux),
- il anticipe sur les procédures afin de jouer sur des variables didactiques.

Vergnaud écrivait en 1981 (p. 220) : « Le psychologue et le maître peuvent se former une image des connaissances et des représentations des élèves à partir des observables dont ils disposent, c'est-à-dire des actions du sujet en situation et des témoignages symboliques que le sujet fournit de son activité : formulations verbales, dessins, schémas, écritures... Il est méthodologiquement décisif d'identifier ces règles ou procédures... il faut les considérer comme des théorèmes implicites (théorèmes en actes).

Quelques extraits de la littérature en didactique des mathématiques insistent sur l'importance de l'anticipation sur les décisions de l'instituteur.

« *La conception moderne de l'enseignement va donc demander au maître de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées, par un choix judicieux des « problèmes » qu'il lui propose (p. 49)...* » (Brousseau, 1986, p. 50).

Margolinas précise (Margolinas, 1989) que le maître ne garde son pouvoir qu'indirectement par le milieu qu'il a mis en place. Celui-ci ne dépend que de l'anticipation qu'il est capable de faire sur le déroulement de la situation.

Cette anticipation n'est alors d'aucune utilité si elle se traduit en termes de réussite/échec. En effet, du côté des élèves, les choix de stratégies ou les phases de validation ne dépendent-ils pas des rapports entre des variables de situations anticipés par le maître ? La finesse de ces anticipations n'a rien de commun avec des prédictions en tout ou rien liées à l'efficacité globale de l'élève en mathématiques.

L'anticipation sur les procédures utilisées étant une nécessité pour mettre en place des tâches adaptées et jouer sur des variables didactiques pertinentes, les enseignants sont-ils performants pour prédire les procédures utilisées ? S'ils ont des attentes précises sur des produits (réussite/échec), en ont-ils sur les procédures ? L'interrogation d'un élève serait-elle un moyen de

réduction de l'incertitude aussi puissant lorsqu'il s'agit de procédures ?

Les instructions officielles exigent, elles aussi, le traitement d'une quantité importante d'informations ; les notions de différenciation, de démarches d'apprentissages liées à l'erreur, de prise en compte des spécificités d'apprentissage de chaque enfant sont-elles réalisables ?

Hypothèses

Toute anticipation utilisant le vécu antérieur de la classe, les nombreux problèmes pratiqués en cours d'année devraient avoir informé les maîtres sur l'éventuelle utilisation majoritaire d'une procédure (l'expérimentation est réalisée à la fin du mois de juin). C'est cette anticipation qui permettrait de répondre aux exigences prescriptives que nous venons de décrire. Malgré cela, nous formulons les hypothèses suivantes, congruentes avec la modélisation de réduction de l'incertitude formulée ci-dessus.

— Les anticipations sur les procédures utilisées par les élèves sont moins précises que celles sur les produits (réussite/échec).

— L'interrogation d'un élève permet moins de prédire les procédures utilisées par les autres élèves qu'elle ne le permettait pour les produits (réussite/échec).

Description de l'expérimentation

14 instituteurs de Cours Moyen (CM1 ou CM2), non débutants, étudient deux problèmes multiplicatifs que leurs élèves vont avoir à résoudre. 6 hommes et 8 femmes, 12 d'entre eux ont un Cours Moyen depuis plus de 5 ans. Leurs élèves vont effectivement réaliser les deux problèmes et chacun sait que les résultats réels vont être connus. Le choix des variables didactiques que nous utilisons s'inspire de travaux antérieurs : Vergnaud, Ricco, Rouchier et al. (1979) et Baillé, Testu (1983).

Premier problème : 36 kg de carottes coûtent 240,00 F. Combien coûtent 108 kg de carottes ? Le choix des nombres (variable didactique) favorise la solution utilisant l'isomorphisme de mesure (linéarité), c'est-à-dire le passage par le scalaire multiplicatif (X 3). Le coefficient de la fonction n'étant ni un entier, ni un décimal mais un rationnel (20/3), rend plus coûteuse, l'utilisation de la

procédure fonction. Dans l'analyse des résultats ce problème sera appelé problème scalaire (SCA)

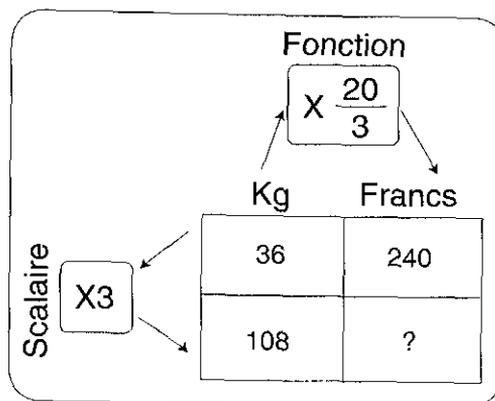


Figure 1. — Schématisation d'un problème de type « scalaire »

Deuxième problème : 27 kg de pommes de terre coûtent 81,00 F. Combien coûtent 180 kg de pommes de terre ? Le choix des nombres (variable didactique) favorise le passage par la fonction (X 3), le scalaire n'étant ni un entier, ni un décimal mais un rationnel (20/3). Dans l'analyse des résultats ce problème sera appelé problème fonction (FCT).

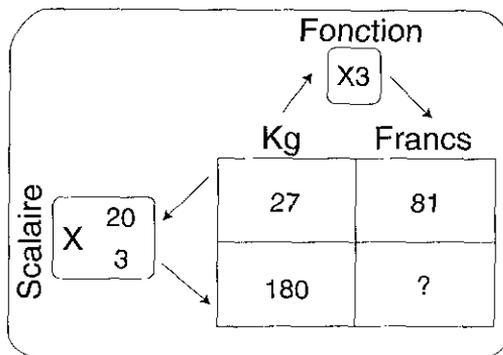


Figure 2. — Schématisation d'un problème de type « fonction »

Une des traductions possibles en langage courant de ces deux procédures révèle des hypothèses quant au rapport au sens établi par l'élève d'un problème à l'autre. Le problème scalaire induit le raisonnement : « si j'en achète trois fois

plus, je paierai trois fois plus cher », le problème fonction : « je cherche la relation entre le poids des pommes de terre et leur prix ». L'appellation procédure fonction est un terme général, traduisant le rapport au sens décrit ci-dessus, ne détaillant pas les procédures possibles (retour à l'unité par exemple). L'important n'est pas l'utilisation de l'outil le plus approprié, le plus élégant mais, le sens de la solution choisie (« en acheter x fois plus » ou « la recherche d'une relation entre

le poids et le prix »). D'autre part, ces problèmes ne permettent pas l'utilisation de toutes les propriétés de la linéarité car 4 grandeurs seulement sont en jeu.

Les données relatives aux anticipations et à l'interrogation d'un élève seront identiques à celles des expérimentations précédentes.

Des données supplémentaires seront traitées :
— nous demandons aux maîtres d'énumérer les

Tableau 1. — Comparaison des prédictions des instituteurs aux attentes des élèves et aux résultats réels

Instituteurs	Élèves
Réussite / échec	Réussite / échec
À la lecture des deux énoncés, les sujets ne perçoivent pas de différence entre les problèmes, ils les considèrent comme équivalents ou très proches.	Leurs résultats sont significativement différents : le problème scalaire est beaucoup mieux réussi ($p = .0001$ T de Wilcoxon)
Ils n'obtiennent pas, à partir de l'interrogation d'un élève, des informations permettant de changer d'avis ($p = .28$ T de Wilcoxon).	À travers leurs attentes, ils montrent qu'ils ont senti la différence entre les deux problèmes ($p = .0001$ T de Wilcoxon) (1).
Procédures utilisées	Procédures utilisées
Ils ne parviennent pas à anticiper sur les procédures qui vont être utilisées. L'interrogation d'un élève n'apporte aucune information supplémentaire à ce niveau.	En comparant les deux problèmes, procédure par procédure, le T de Wilcoxon indique des utilisations de procédures significativement différentes d'un problème à l'autre. Procédure scalaire : $p = .0001$ Procédure fonction : $p = .0094$ Procédure erronée : $p = .0001$
Tous, sans exception, citent spontanément le retour à l'unité (FCT) comme procédure la plus probable, 13 d'entre eux (13 sur 14) citent cette procédure comme étant la plus facile.	Dans un problème scalaire 43 % des sujets utilisent une procédure scalaire, 14 % une procédure fonction. Dans un problème fonction 22 % des sujets utilisent une procédure scalaire, 22 % une procédure fonction. En aucun cas la procédure fonction ne peut être considérée comme majoritaire, contrairement aux anticipations de l'instituteur.

(1) Ce test, examinant les réponses de chaque sujet, met en évidence les changements d'avis majoritairement dans le même sens.

procédures possibles pour chaque problème et d'indiquer en face du nom de chacun de leurs élèves la procédure qui a le plus de chances d'être utilisée ;

— l'interrogation d'un élève permettra comme pour la « réussite/échec » de modifier les prédictions concernant les procédures ;

— nous n'indiquons pas aux élèves qu'il s'agit d'un problème de proportionnalité (il n'utilisent pas le mot proportion) afin de permettre l'utilisation d'un outil de façon plus spontanée. L'instituteur est informé de cette particularité de la consigne et des raisons qui la motivent ;

— après chaque problème résolu, une question permet de reconstruire une « image » des attentes de l'élève vis-à-vis du travail qu'il vient de réaliser, nous lui demandons de se situer sur l'échelle suivante :

« Dis ce que tu penses du travail que tu viens de faire, en cochant une des 6 lignes suivantes. »

1. Je suis sûr d'avoir juste.
2. Je suis presque sûr d'avoir juste.
3. J'ai peut-être juste.
4. J'ai peut-être faux.
5. Je suis presque sûr d'avoir faux.
6. Je suis sûr d'avoir faux.

RÉSULTATS (voir tableau ci-contre)

L'utilisation par l'élève de la procédure « fonction » est dépendante du cours qu'il fréquente (plus utilisée en CM2). L'utilisation de cet algorithme serait à attribuer aux apports didactiques des maîtres de Cours Moyen ou à un phénomène de maturation.

L'utilisation par l'élève de la procédure « scalaire » n'est pas statistiquement dépendante du cours qu'il fréquente. L'utilisation de cet algorithme serait le prolongement de la pratique des problèmes multiplicatifs commencés au Cours Élémentaire.

Méconnaissance des procédures qui risquent d'être utilisées

Les instituteurs, ne détectant pas de différence entre les deux problèmes, ne retraduisent pas non plus de différence à travers leurs prédictions.

Alors qu'ils favorisent la procédure fonction et la considèrent comme la plus probable, ce sont les résultats des problèmes fonction qui sont le

plus éloignés de leurs prédictions. Peu sensibles aux diverses procédures, ils n'utilisent pas ce type de variable didactique et risquent ainsi de choisir fréquemment des énoncés de problèmes laissant le passage libre aux deux procédures. L'exigence de prédiction d'utilisation de procédure, élève par élève, peut effectivement sembler démesurée. Toutefois, une connaissance du taux d'utilisation d'une procédure dans une classe pourrait apparaître en tendance centrale (sans pour cela que la prédiction soit exacte pour chaque élève) ; ce n'est pas non plus le cas. La procédure majoritairement utilisée n'est pas identifiée.

La prise d'échantillon ne leur permet pas de corriger leurs prédictions, ni de mieux cerner les procédures qui risquent d'être utilisées. Ce savoir-faire, qui était performant face aux tâches étudiées précédemment, n'a pas le pouvoir d'informer sur les procédures probablement utilisées. Il faut noter que le théorème de Bayes qui réalise en parallèle la même prise d'échantillon obtient en moyenne des résultats plus proches de la réalité que l'instituteur. Mais la dispersion des propositions du théorème, qui s'appuie sur l'espace de possibles fourni par le maître, montre parfois, au-delà des résultats en tendance centrale, une valeur d'information événementielle éloignée de la réalité.

Il ne faudrait pas, à la lecture de ces lignes, déduire que ce travail incite les maîtres à l'introduction précoce de procédures canoniques. Ce n'est pas l'objet de cette étude, la modélisation de l'élève s'appropriant des notions mathématiques appartient à la didactique des mathématiques. Cette dernière montre que l'enseignement de procédures interdit souvent à l'élève l'entrée par le sens, ce dernier devrait découvrir les notions comme des réponses à des problèmes.

Attentes et prédictions en fonction de la réussite et de l'échec

— L'exactitude des attentes des élèves est dépendante de la réussite ou de l'échec au problème. Les élèves qui réussissent ont des attentes plus précises, les autres ont des réponses qui correspondent à la fréquence que produirait le hasard.

— L'exactitude des prédictions des instituteurs (en termes de réussite/échec) est indépendante de la réussite ou de l'échec des élèves aux deux problèmes. La qualité de prédiction reste inchangée qu'il s'agisse d'élèves en réussite ou en échec.

Attentes et prédictions en fonction des procédures utilisées

— La prise de conscience par l'élève de la valeur effective de ses résultats (correspondance des attentes avec la réalité) est dépendante des procédures qu'il utilise. Ses attentes sont plus précises quand il a la possibilité de ne pas utiliser une procédure coûteuse imposée par la variable didactique. La variable didactique a un effet déstabilisant pour celui qui n'a pas le moyen de la contourner, celui qui a besoin de s'approprier un nouvel outil, elle est bien l'obstacle capable de faire en sorte que l'apprenant ressente le besoin de changer de stratégie, c'est l'analyse des résidus du χ^2 qui nous permet cette affirmation. Il est intéressant de savoir quels élèves, dans une classe, sont effectivement déstabilisés par une variable didactique ; à cet effet, la mesure des attentes est fiable.

— L'exactitude des prédictions des instituteurs est indépendante des procédures que leurs élèves utilisent. Alors que les fluctuations d'utilisation de procédures sont effectives dans les classes, ce résultat confirme que les prédictions des instituteurs sont sous la dépendance d'une variable plus générale, certainement liée à l'efficacité habituelle de l'élève en mathématiques.

DISCUSSION

Les résultats que nous venons de présenter ne visent aucune exhaustivité quant à la description de la pratique des enseignants. Ce n'est qu'une étude microscopique, limitée aux situations et aux contenus concernés.

Un réel pouvoir d'anticipation

Tout professionnel tente, implicitement, de mieux connaître son champ d'action en limitant l'incertitude, il le fait avec les moyens dont il dispose. Le savoir-faire qui en résulte n'est pas, toujours, explicitable par son utilisateur et, n'est que très peu souvent compatible avec les modèles décisionnels ou rationnels dont s'arment les observateurs (pour une revue de question cf. March, 1991). Il est amené à réaliser cette performance afin de mieux maîtriser son champ d'action en simplifiant les données et en se libérant de certains contrôles par des automatismes.

L'instituteur se construit une forme de connaissance de sa classe dont nous avons décrit deux aspects.

Avant l'action

Une anticipation a priori des effets d'une tâche sur la réussite ou l'échec des élèves de sa classe (utilisable au moment de la planification). Elle rend sa classe prédictible lui permettant d'anticiper, de décider, de négocier.

Pendant l'interaction

Une révision de l'estimation de départ, par prise d'information, s'inscrit dans une micro-temporalité et semble avoir deux effets possibles :

— l'éventualité d'une prise de décision, changement de cap ou activation d'une routine qu'un observateur extérieur pourrait attribuer à de l'improvisation ou de la labilité ;

— l'évolution de la planification initiale ; une meilleure connaissance des effets de cette tâche sur les élèves, utilisable pour une planification ultérieure.

C'est pourquoi, il nous semble difficile d'étudier séparément planification et interaction. Le premier effet signalé ci-dessus modifiant la planification initiale, pendant l'interaction, le second montrant que la planification future ne se prépare pas au moment où on l'attend (sur la feuille blanche en dehors de la présence des élèves). N'a-t-on pas souvent remarqué qu'un instituteur expérimenté peut faire classe sans préparation écrite ? Il a des schémas, prêts à fonctionner, qu'il ne saurait d'ailleurs pas retraduire en mots, à cause de leur automatisatation et surtout de leur dépendance au déroulement de l'action. La transmission de ce savoir-faire à un novice en est d'autant plus difficile ; la pratique de la classe est plus obscure que bien des observateurs ne l'imaginent.

C'est bien pendant l'action que cette connaissance des élèves s'élabore, il n'est pas péjoratif de supposer que le moteur de cette élaboration s'apparente à la loi de l'effet. Ce savoir-faire de l'enseignant est basé sur des catégorisations d'élèves, établies tout au long de l'année scolaire (les expérimentations ont lieu au mois de juin). Telle évaluation provoque tel effet sur la réussite ou l'échec de tel type d'élève. Les résultats de certains élèves (certainement pas n'importe lesquels), servent de signal, indiquant le franchisse-

ment du seuil de la probabilité ordinale (plus de chances de réussir ou d'échouer), applicable à toute une catégorie d'élèves présumés semblables. Ces hypothèses aident à comprendre que les planifications s'appuient d'avantage sur des activités que sur des objectifs.

Clark et Peterson, dans leur revue de question (1986), se posent le problème de ce qui motive les décisions des enseignants. Les verbalisations leur montrent que la majorité des décisions ne sont pas prises en fonction de l'attitude d'élèves particuliers. Nous supposons qu'il est très probable qu'un maître ne puisse retransmettre les raisons d'un changement de cap. Pour simplifier la situation il ne regarde pas agir l'élève Rachid, Annabelle ou Mickaël, mais le modèle de l'élève, représentatif d'une catégorie, établi sur des critères de comportement face à une tâche définie. Une anecdote pourra illustrer nos propos : elle se situe lorsque nous demandions aux instituteurs de prédire, à partir de leur liste d'élèves, ceux qui allaient avoir des difficultés en réalisant une tâche. Cela se passait quelques minutes avant que les élèves n'entrent dans la classe. Tous les sujets, sans exception, quittaient leur liste d'élèves des yeux pour regarder les places vides afin de pouvoir répondre. Les indices les plus fiables étaient ailleurs que sur la liste des noms des personnages, mais bien quelque part dans l'espace qui accueille l'action quotidienne. Le traitement d'indices spatiaux, même sans les élèves, procure quelques paramètres, liés à l'action, permettant d'activer une forme spécifique de mémoire.

Des limites

Nos résultats montrent que des variables de situation et (ou) de contenu mettent en difficulté les prédictions au niveau réussite/échec, la réduction de l'incertitude pendant l'action n'étant plus opérationnelle. L'anticipation non conforme à la réalité peut être assimilée à une information nouvelle ; il faudra savoir comment est traitée cette divergence, les traces qu'elle laisse dans les planifications ultérieures. Ce traitement dépend de l'attribution de l'échec, procurera-t-elle une approche plus précise du processus d'apprentissage ?

Les deux problèmes multiplicatifs mettent en évidence une méconnaissance des procédures utilisées. Les actions passées n'ont pas permis d'accéder à cette connaissance. Sans outil spécifique,

le maître, face à ces deux problèmes, n'a pas les éléments permettant de faire un choix conforme aux exigences de la didactique. Deux hypothèses explicatives émergent de ce constat :

— il s'agit d'une méconnaissance des différentes procédures possibles (est-ce que cela suffit pour expliquer que les nombreux problèmes exécutés en cours d'année n'aient pas informé les maîtres sur la prédominance de la procédure scalaire).

— c'est un effet de la simplification de la réalité, il serait impossible, sur le plan cognitif, de traiter un si grand nombre d'informations.

Quelle qu'en soit la raison, il y a distorsion entre les exigences de la didactique (ou celles des instructions officielles) et la connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. Il faudra alors savoir quel outil (informatisé ou non) pourra aider l'enseignant pendant l'interaction. Il semble douteux qu'un simple apport théorique soit une réponse adaptée.

Il a souvent été remarqué qu'une innovation ne pénètre pas facilement dans la pratique de l'enseignant. Pourtant, celui-ci voudrait apparaître comme étant ouvert aux nouveautés, prêt à évoluer ; l'inertie n'est pas un choix a priori. Si la perméabilité de la pratique n'est pas notoire, c'est qu'il y a d'autres raisons, nous en évoquons trois :

— essayer des pratiques nouvelles risque d'être pénalisant pour les élèves, ce ne sont pas des cobayes et, il faut reconnaître, avec beaucoup d'humilité, que cette inertie a souvent protégé les classes de dérives plus néfastes qu'utiles,

— l'évolution d'une pratique ne dépend pas seulement de mots, d'idées ou de notions. Les raisons de cette évolution doivent être « accommodées » par l'action pour avoir des chances, plus tard, d'être assimilées. Les recherches sur la pensée de l'enseignant ne considèrent-elles pas, de façon trop marquée, que la pensée est première et que le comportement en découle ?

— Il est probablement impossible de traiter certaines informations, un outil spécifique sera alors à envisager sérieusement.

La didactique ne peut ignorer les problèmes de mise en œuvre des notions qu'elle préconise. Sans cela, il est très probable que ses prescriptions soient détournées, déformées ou abandonnées par les praticiens. « Les modèles futurs de formation devraient prendre en compte les réalités du terrain et proposer des cadres didactiques

souples impliquant l'adaptation interactive. » (Tochon, 1989).

Isoler l'enseignant de son action pour étudier ce qu'il pense fait courir le risque de ne plus avoir affaire au même homme. L'isoler de son action pour le former fait courir le risque de ne pas

s'adresser à celui qui tentera de mettre en œuvre ce qu'il a appris.

Jean-Jacques MAURICE
Laboratoire des Sciences de l'Éducation
Équipe DEACT
Université P. Mendès France. Grenoble

NOTE

(1) Les différences annoncées sont sous le contrôle de tests non paramétriques (Mann, Whitney et Wilcoxon).

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLÉ, J., TESTU, F. (1983). — À propos de quelques problèmes multiplicatifs au CM2. *Revue française de pédagogie*, n° 65, octobre-novembre-décembre, p. 31-37.
- BROUSSEAU, G. (1986). — Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, vol. 7, n° 2, p. 33-115.
- CLARK, C., PETERSON, P. (1986). — Teachers' thought processes. In : M.C. WITTRICK (ed) (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York : Mac Millan, p. 255-296.
- DE MONTMOLLIN, M. (1990). — *L'ergonomie*. Paris : La Découverte.
- DESSUS, P., MAURICE, J.J., NEZ, A., BAILLÉ, J., (1993). — Éléments d'une modélisation de l'acte d'enseigner : planification et décision. In : *Communication au premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation*, Paris.
- GUILBAUD, G. (1968). — *Éléments de la théorie mathématique des jeux*. Paris, Dunod.
- MARCH, J. G., (1991). — *Décisions et organisations*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- MARGOLINAS, C. (1989). — *Le point de vue de la validation, essai de synthèse et d'analyse en didactique des mathématiques*. Thèse, Joseph Fourier Grenoble.
- RAÏFFA, H. (1973). — *Analyse de la décision, introduction aux choix en avenir incertain*. Paris, Dunod.
- RIFF, J., DURAND, M., (1993). — Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin, p. 81-107.
- RUELLE, D. (1991). — *Hasard et chaos*. Paris : Odile Jacob.
- SHAVELSON, R.J., CADWEL, J. IZU, T. (1977). — Teachers' Sensitivity to the Reliability of Information in Making Pedagogical Decisions. *American Educational Research Journal*, vol. 14, n° 2, p. 83-97.
- SPERANDIO, J. C. (1980). — *La psychologie en ergonomie*. Paris : PUF.
- TIBERGHEN, G. (1991). — Modèles de l'activité cognitive. In : C. BASTIEN, J.-P. CAVERNI, P. MENDEL-SOHN, G. TIBERGHEN (Ed.). *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*. Grenoble : P.U.G., p. 13-26.
- TOCHON F. (1989). — À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, janvier-février-mars, p. 23-33.
- VERGNAUD, G. (1981). — Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, n° 2, p. 215-232.
- VERGNAUD, G., RICCO, G., ROUCHIER, A., MARTHE, P., METREGISTE, R., GIACOBBE, J., (1979). — *Acquisitions des structures multiplicatives dans le premier cycle du second degré*. Paris : IREM Orléans.

Pédagogie différenciée

Corinne Ponce

L'adaptation de l'apprentissage à chaque individu nécessite au préalable une meilleure expertise de l'individu et notamment l'état de son savoir et compétences sur le domaine. Les nouvelles connaissances seraient créées par diverses modifications des connaissances préexistantes et une situation d'apprentissage induit tel ou tel type d'acquisition. L'efficacité d'une procédure d'apprentissage dépend étroitement de la nature des connaissances déjà élaborées par les enfants. Cette proposition est argumentée à partir d'une recherche portant sur l'acquisition de la comparaison de nombres rationnels par des enfants de 9-10 ans. Proposer divers cheminements d'apprentissage en fonction des processus de traitement antérieurement élaborés par les enfants constitue une démarche pédagogique de type différencié.

L'adaptation de l'apprentissage à chaque individu nécessite au préalable une meilleure expertise de l'individu et notamment l'état de son savoir et compétences sur le domaine à enseigner.

Le premier obstacle à surmonter est une vision manichéenne de la connaissance, la réduisant à deux états : nulle ou totale. « La plupart du temps, les sujets humains sont, face aux problèmes qu'ils se posent ou qu'on leur pose, dans un état de connaissance partielle : ils savent, mais pas complètement » (D. Leclercq et C. Luttgens, 1989, p. 75). Ces connaissances partielles ou incom-

plètes sur un concept particulier constituent la base et les prémisses pour une nouvelle acquisition.

Les nouvelles connaissances seraient créées par diverses modifications des connaissances préexistantes (voir Cauzinille-Marmèche, 1989, Royer, Hambleton & Cadorette, 1978...). « En abordant un apprentissage, le sujet possède déjà des connaissances initiales, c'est-à-dire des « capacités pré-requises pour construire une représentation interne de la situation, pour « percevoir » l'environnement externe, et pour déduire

à partir des informations venant de l'environnement externe et interne de nouvelles connaissances » (Nguyen-Xuan et Grumbach, 1987, p. 57). L'importance qu'ont les connaissances existantes pour les nouvelles acquisitions découle du rôle fondamental qu'elles ont pour la construction des représentations et de l'idée que l'acquisition passe nécessairement par ces représentations (voir Richard, 1990).

Une connaissance préexistante, d'une part sert à l'élaboration d'une nouvelle connaissance, et d'autre part rivalise avec elle et toutes les connaissances ultérieurement acquises. Des développements cognitifs variés d'un individu à l'autre, bien que soumis aux mêmes situations d'apprentissage, témoignent entre autres de l'existence de connaissances (ou « outils » de connaissance) préexistantes de nature très diverse. De nombreuses recherches ont mis en évidence l'hétérogénéité des connaissances de groupes d'enfants de même niveau scolaire (même classe) sur un concept spécifique. La nouvelle information doit être rattachée à d'autres éléments du système de connaissances d'un sujet sinon elle sera fragile et instable, rarement mobilisée, même si elle est techniquement disponible dans le répertoire du sujet (voir Resnick, 1988).

Les modifications intervenant dans l'acquisition de connaissances, dépendent fortement de la nature de la situation d'apprentissage. Autrement dit, une situation d'apprentissage et plus précisément le mode d'apprentissage induit tel ou tel type d'acquisitions. « Un mode d'apprentissage concerne la nature des interactions entre le sujet et son environnement, et plus particulièrement la source dominante des informations nouvelles » (Georges, 1987, p. 8).

Dans ce cadre théorique, notre étude (Ponce, 1993) a montré que « l'efficacité d'une procédure d'apprentissage dépend étroitement de la nature des connaissances déjà élaborées par les enfants ». Cette étude s'inscrit dans une démarche pédagogique de type différencié, c'est-à-dire que l'on propose plusieurs cheminements ou procédures d'acquisition d'un concept particulier. On peut parler de cheminements d'apprentissage dans le sens où divers chemins possibles sont envisagés afin de progresser vers l'acquisition d'une nouvelle connaissance.

La psychologie cognitive, depuis une dizaine d'années, étudie les mécanismes d'apprentissage

à travers des situations d'acquisitions scolaires. On assiste à un renouveau des problématiques de recherche portant sur le rôle des apprentissages dans l'étude du fonctionnement et du développement cognitif, avec notamment des travaux expérimentaux issus de l'Intelligence Artificielle (Anderson, avec la création de « tutoriels intelligents »), de la psychologie cognitive (Bastien) et du courant néopiagétien (Mendelsohn, qui élabore des « environnements d'apprentissage intelligents »). Ces recherches ont pour postulat commun l'idée que les situations d'apprentissage constituent un terrain expérimental intéressant pour l'appréhension des processus cognitifs.

L'existence d'implication entre une multiprésentation des connaissances (multiplicité des modes de représentation des connaissances) et la mise en œuvre de divers cheminements d'apprentissage commence aujourd'hui à être admise. Toutefois la grande majorité des travaux réalisés ont présenté jusqu'à maintenant un caractère de constats ou de position théorique (déjà en 1983, George parlait d'une pluralité de modes d'accès à la connaissance). Très peu d'études ont porté sur une application expérimentale directe concernant cette relation d'implication entre l'état des connaissances et les cheminements d'apprentissage. Cette méthode pédagogique se démarque complètement de toutes celles envisagées jusqu'à présent. Les situations d'apprentissage doivent être pensées et construites dans un deuxième temps. Le premier temps est consacré à la mise à jour des traitements élaborés par le sujet pour résoudre un type de problème. La découverte des connaissances initiales occupe la place la plus importante de cette démarche alors que, jusqu'à présent, le mode d'apprentissage était défini au préalable, et la connaissance éventuelle des modes de traitement initiaux élaborés par le sujet ne servait que de repère dans le développement de l'acquisition nouvelle.

Mettre en place des cheminements (ou situations) différents d'apprentissage en relation étroite avec les modes de traitement initiaux des élèves, signifie que les modes de traitement à acquérir sont construits avec les mêmes outils de connaissance (relations et opérations) que ceux des traitements initiaux des sujets.

Dans notre étude nous avons utilisé la notion de schéma de traitement pour rendre compte des procédures élaborées par les enfants. Le concept

de schéma permet de formaliser cette connaissance intuitive qui s'exprime par : « si je suis dans tel cas, alors je fais cela et j'obtiens cela » (Bastien, 1989, p. 272). L'objectif a été de trouver un schéma correct à acquérir possédant les mêmes relations et opérations mais pas le même contenu que le schéma spontané proposé par l'élève avant toute acquisition.

Nous avons choisi comme outil expérimental un tutoriel élaboré avec les ressources des Hyper-médias. Un tutoriel constitue un logiciel didactique « intelligent », c'est-à-dire la programmation sur un micro-ordinateur de situations d'apprentissage dans lesquelles les actions des sujets sont analysées et interprétées. Il permet de diagnostiquer le ou les modes de traitement privilégiés d'un sujet pour lui proposer ensuite un cheminement d'apprentissage adapté à ce mode initial. Un tutoriel est en effet l'expression formalisée d'un concept théorique des processus d'acquisition.

ILLUSTRATION DE NOTRE PROPOS :

Notre étude a consisté à évaluer la pertinence d'un apprentissage différencié en fonction des connaissances initiales d'enfants de 9-10 ans sur un concept mathématique spécifique, l'ordination de nombres rationnels (et plus précisément de fractions).

De nombreuses recherches ont montré que l'enfant possède une connaissance informelle concernant le concept de fraction. La connaissance informelle est une connaissance intuitive, située, antérieure, circonstancielle à la vie réelle et construite par le sujet. « Bien sûr, il y a des limites dans cette connaissance informelle. Elle est déconnectée de la connaissance des symboles de fractions et est limitée à une conception de partition du nombre rationnel » (Mack, 1990, p. 29).

Préalablement, nous (Ponce, Aubert, 1986) avons déjà mis en évidence les deux modes d'ordination possibles (calculatoire et comparatif) appliqués par les enfants avant tout apprentissage. Dans cette nouvelle recherche, à partir de critères d'identification des deux modes de traitement, nous avons construit un tutoriel qui soumet les sujets à une série de dix ordinations de couples de fractions. Le tutoriel identifie le mode

ou plus précisément le schéma d'ordination et détermine l'apprentissage le plus approprié à chaque sujet.

RÉSULTATS

1) Résultats concernant l'identification des connaissances préalables des enfants.

L'éventail des traitements en mode « comparatif » se compose de schémas d'ordination basés soit sur la comparaison des numérateurs respectifs des deux fractions, soit sur celle des dénominateurs. Les enfants de cet âge ne traitent spontanément qu'une seule dimension (numérateur ou dénominateur). Lorsque les valeurs numériques d'une dimension sont identiques dans les deux fractions certains sujets comparent alors l'autre dimension. Mais même dans ce cas, il s'agit d'un traitement en série (une dimension à la fois).

L'édification du traitement en mode « calculatoire » repose sur la conversion des fractions en nombres entiers. Ainsi, les sujets effectuent une opération arithmétique portant sur les deux dimensions (numérateur et dénominateur) de chaque fraction, autrement dit une opération dans le sens vertical. Le schéma des enfants est construit à l'aide d'une des trois opérations arithmétiques suivantes : addition, soustraction, multiplication.

On identifie aussi l'application d'un schéma de type graphique (image mentale du découpage de cercle en parties égales avec hachurage des portions). Bien que la structure de ce schéma graphique ne soit pas identique à celle des autres schémas calculatoires, elle fait appel aussi à des opérations arithmétiques (le cercle imagé est divisé en parties correspondant au nombre du dénominateur de la fraction...).

Le schéma de nature calculatoire le plus fréquent est élaboré à partir de l'opérateur additif (+). On détecte en général l'application d'un schéma graphique uniquement chez les enfants de cours moyen deuxième année (CM2) ayant reçu un enseignement minimal sur la représentation graphique d'une fraction en fin de cours moyen première année (CM1). Très peu d'enfants à partir de leurs connaissances pragmatiques construisent ce genre de schéma.

Les enfants n'appliquent pas toujours une seule variété de traitement durant les dix cas d'ordination. On observe fréquemment l'élaboration de deux schémas comparatifs ou bien calculatoires et parfois la juxtaposition des deux modes de traitement. Les expériences nous ont montré que dans ces cas de multi schémas initiaux, nous devons prendre en compte la nature du premier schéma élaboré pour choisir le style d'apprentissage le plus approprié. Même dans le cas où il dispose d'une représentation multiple des connaissances sur l'ordination de fractions, l'enfant possède un schéma de traitement dominant, celui qui a été mobilisé en premier, et qui servira de point d'ancrage à l'acquisition du schéma correct d'ordination. C'est le premier traitement élaboré par l'enfant que l'on doit tenter de modifier et de réorganiser en une nouvelle connaissance.

2) Résultats concernant les situations d'apprentissage

La partie la plus conséquente de ce travail a été de construire des apprentissages efficaces et performants par rapport aux fonctionnements et aux connaissances initiales des enfants.

La mise en place de l'apprentissage en mode « comparatif » a exigé peu d'investigations préalables. L'enfant, dans ce cas, ne parvenant à traiter qu'une dimension (numérateur ou dénominateur) de la fraction, il suffit alors dans la situation d'apprentissage de l'obliger à considérer et comparer les deux dimensions à la fois. Ainsi, le sujet devait ordonner en premier les numérateurs respectifs des deux fractions, puis les dénominateurs et enfin les deux fractions. La présentation à l'écran se déroulait sous la forme d'une règle (première comparaison et deuxième comparaison alors troisième comparaison). Cet apprentissage est semi-directif, structuré comme un apprentissage par l'action mais où l'issue donnée à chaque réponse est plus informative (autre que « vrai » ou « faux »). Les éléments du problème apparaissent sous forme de règle de production (si... et... alors). En gardant la même structure, nous avons créé plusieurs cheminements possibles d'apprentissage de type comparatif (apprentissage différencié). Par exemple, si le sujet adopte initialement un schéma basé sur la comparaison des numérateurs, il donnera des réponses erronées dans les cas où les numérateurs sont égaux. Par conséquent, le tutoriel place l'enfant dans la situation d'apprentissage qui compte davantage de cas

d'ordination où les numérateurs sont égaux. Grâce à cet apprentissage, nous avons obtenu très rapidement 100 % de réussites à l'acquisition du schéma d'ordination de nature « comparative ».

C'est au terme de plusieurs expérimentations que nous avons pu définir les meilleures situations d'apprentissage possibles en mode « calculatoire ». Nous avons choisi de proposer aux enfants comme schéma d'ordination le calcul du « produit en croix », avec le développement mathématique de la « mise au même dénominateur » de deux fractions comme source explicative du calcul du « produit en croix ». Pour résumer la situation, l'enfant voit sous forme « dynamique » (présentation des informations à l'écran les unes après les autres) d'abord les deux fractions à ordonner, suivies de leurs représentations graphiques en forme de cercle, puis la « mise au même dénominateur » suivie de la représentation graphique de ces deux fractions modifiées. Bien que l'enfant perçoive sur les deux graphismes la même quantité de cercle hachurée, il ne réussit pas toujours à établir le lien entre les deux fractions de départ à ordonner et les mises au même dénominateur. Pour cela, à la première séance, l'apprentissage est précédé d'une phase dans laquelle les fractions proposées sont équivalentes et accompagnées d'un graphisme en forme de cercle. Ainsi l'enfant comprend que deux fractions peuvent être équivalentes tout en n'étant pas composées des mêmes nombres. Par la suite, nous avons encore différencié l'apprentissage en mode « calculatoire » en gardant toutefois la structure précédemment décrite.

Dans la première situation, les nombres composant chacune des fractions sont inscrits en caractères différents afin d'aider l'enfant à se repérer dans le calcul de la « mise au même dénominateur », c'est-à-dire à identifier à travers le calcul les différents éléments des fractions. Dans une autre situation d'apprentissage, nous avons privilégié le calcul du « produit en croix » (produit dans le sens de la diagonale) en inscrivant en caractères plus gros les nombres intervenant dans le « produit en croix ». Dans une autre situation, nous avons supprimé les représentations graphiques pour les enfants qui élaborent des schémas d'ordination graphique (image mentale du découpage de cercle...). Enfin, dans une dernière situation, les apprenants sont sollicités pour intervenir manuellement dans le développement de la « mise au même dénominateur », afin d'activer

ceux qui n'arrivent pas à agir. Ainsi nous proposons aux enfants plusieurs cheminements d'apprentissage en utilisant des représentations graphiques et symboliques différentes.

Avec les dernières versions des situations d'apprentissage en mode « calculatoire », le taux de réussite à l'acquisition du schéma correct d'ordination (« produit en croix ») a remarquablement augmenté (20 % de réussites avec la première version contre 73 % avec la dernière version). Seuls quelques sujets de CM1 persistent à ordonner à l'aide d'un schéma graphique car, avec ce traitement, ils répondent correctement à un grand nombre de cas proposés dans l'apprentissage.

L'apprentissage en mode « comparatif » permet aux enfants de ne pas inhiber de façon irréversible et même de ne pas réorganiser leurs traitements initiaux concernant l'ordination des nombres rationnels. Il joue plutôt un rôle de « complémentation » en ce sens qu'il complète l'information contenue dans le schéma existant sans rien modifier à ce qui est déjà établi et inscrit.

L'apprentissage en mode « calculatoire » inhibe définitivement les schémas initiaux d'ordination de nombres rationnels.

DISCUSSION

À la lumière de ces résultats, il apparaît clairement que l'effet des apprentissages proposés a été positif pour une très grande partie des sujets et que ce caractère positif est lié à la relation étroite mise en place entre la procédure d'apprentissage et la nature des connaissances préalables des sujets concernant le concept d'ordination de fractions. En effet, les sujets à qui nous n'avons pas proposé le mode d'apprentissage correspondant au mode de traitement élaboré antérieurement, n'ont pas réussi à acquérir la stratégie enseignée.

Au-delà de ces problèmes d'ordination de nombres rationnels, à la fois la méthode et la théorisation qui en a été faite, de toute évidence

se transposeront à d'autres types d'acquisition. Autrement dit, cette étude a une portée beaucoup plus générale que celle de l'ordination des nombres rationnels, du point de vue de la méthode d'étude et de la conception et d'autres ont déjà emprunté cette voie. Tous les travaux récents de M. Bastien et de son équipe (1995) sur l'acquisition de la lecture vont dans ce sens puisque ces études consistent à pister et cerner de très près les tout premiers traitements de la lecture et ainsi de pouvoir faire progresser les enfants. Ces auteurs soutiennent l'idée que c'est sur l'écrit proprement dit (caractéristiques visuelles) que portent les connaissances acquises par les jeunes enfants bien avant que ne débute l'apprentissage officiel de la lecture et ces premières acquisitions conditionnent fortement ce qui se passe au moment de l'apprentissage scolaire.

CONCLUSION

Tous les travaux récents sur l'« échec scolaire » aboutissent au même résultat, à savoir qu'un sujet humain ne doit pas empiler des connaissances dans son cerveau mais plutôt apprendre à articuler les connaissances. Cauzinille-Marmèche (1989) parlait d'une pédagogie qui favoriserait la coordination des connaissances des sujets. La démarche proposée d'une pédagogie de type différencié entre bien dans le cadre de ces travaux, car elle sous-entend de « dresser un portrait » exhaustif des connaissances antérieures des sujets sur un concept spécifique afin d'élaborer à terme des procédures d'acquisition qui permettent de faire évoluer ces connaissances initiales et les articuler aux connaissances à acquérir. Pour cela, il ne faut plus considérer l'erreur comme une caractéristique d'un échec de l'apprentissage, mais comme un indice révélateur dans la construction du savoir à acquérir.

Corinne Ponce
Maître de conférences
en Psychologie du développement
Université de Bordeaux II

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, J.R. & BOYLE, C.F. & CORBETT, A.T. & LEWIS, M.W. (1990). Cognitive modeling and intelligent tutoring. *Artificial Intelligence*, vol. 42, p. 7-49.
- AUBERT, G. & PONCE, C. (1986). *Activité de programmation et apprentissage scolaire : l'ordination de fractions*. Mémoire de maîtrise. Aix-en-Provence. Université de Provence.
- BASTIEN, C. (1988). Architecture du système cognitif et individualisation des conduites. *Archives de psychologie*, vol. 56, p. 245-250.
- BASTIEN, C. (déc.1989). Plaidoyer pour un apprentissage différencié. *Psychologie française*, n° 34-4, p. 271-276.
- BASTIEN-TONIAZZO, M. (1995). L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture. *Revue française de pédagogie*, n° 113, octobre-novembre-décembre, p.51-58
- CAUZINILLE-MARMECHE, Y. (1989). Quelques causes possibles d'échec en mathématiques et en sciences physiques. *Psychologie française*, n° 34-4, p. 277-283.
- GEORGE, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : P.U.F.
- GEORGE, C. (1987). Les théories actuelles de l'apprentissage. In « *les apprentissages : perspectives actuelles* ». Colloque S.F.P., 1-17. Saint-Denis. Université de Paris VIII.
- LECLERCQ, D. & LUTTGENS, C. (1989). La modélisation de l'apprenant. *Technique et Science Informatique*, vol. 8, n° 1, p. 75-80.
- MACK, N.K. (1990). Learning fractions with understanding : building on informal knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 21, n°1, p. 16-32.
- NGUYEN-XUAN, A. & GRUMBACH, A. (1987). Modèles informatiques de processus d'acquisition. In J.P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn, G. Tiberghien. (Eds). *Psychologie cognitive : Modèles et méthodes*. Grenoble : P.U.G.
- PONCE, C. (1993). *Apprentissage différencié de l'ordination de nombres rationnels à l'aide d'un tutoriel*. Thèse de doctorat de troisième cycle. Université de Provence. Aix-en-Provence.
- RICHARD, J.R. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.
- ROYER, J.M. & HAMBLETON, R.K. & CADORETTE, L. (1978). Individual differences in Memory : theory, data, and educational implications. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 3, p. 182-203.

NOTE DE SYNTHÈSE

Effacité et utilité de l'éducation à la santé à l'école

*Jackie Green,
Keith Tones,
Jean-Claude Manderscheid*

Il est largement admis que le milieu scolaire peut jouer un rôle considérable sur la détermination des comportements de santé et sur l'état de santé des jeunes et futurs adultes. Parmi les facteurs participant à ce rôle du milieu scolaire, on peut citer :

- la longueur du cursus scolaire des enfants (s'élevant à quelque 15 000 heures, ou plus dans beaucoup de pays développés) ;
- le fait que l'enfant soit à un stade important de son développement personnel ;
- l'opportunité fournie par le milieu scolaire de mettre en œuvre un ensemble d'approches pédagogiques ;
- la présence d'une équipe éducative entraînée et compétente ;
- la possibilité enfin de renforcer ce qui a été appris en classe en créant un environnement scolaire favorable.

Mais, bien qu'à l'évidence les élèves constituent le groupe cible principal de toute intervention d'éducation à la santé à l'école, certains auteurs ont mis l'accent sur la possibilité, voire la nécessité, d'intervenir aussi auprès des parents et plus généralement sur une communauté environnante, au-delà du cadre des personnes travaillant dans l'école (World Health Organisation ou WHO, 1978).

Le présent article établit tout d'abord un cadre conceptuel pour l'évaluation de l'efficacité de l'éducation à la santé à l'école. Il présente ensuite un certain nombre d'études pour identifier les facteurs associés au succès. Il conclut enfin en explorant la notion d'école « promotrice de santé » comme un projet d'avenir.

Signalons encore que certaines notions présentées dans cet article sont issues de recherches développées dans des pays anglophones. Les termes qui les désignent ne sont pas toujours facilement traduisibles par un mot ou une expression simple. Par ailleurs, ces termes doivent être connus par un chercheur francophone qui tôt ou tard ne manquera pas d'être confronté à la littérature anglophone. Nous fournirons donc souvent, entre parenthèses, l'expression originale en anglais. Parfois nous ajouterons une note de bas de page pour préciser la signification de cette expression et la replacer dans le contexte de la théorie à laquelle elle renvoie.

LA SIGNIFICATION DU SUCCÈS

Définitions

L'efficacité (*effectiveness*) de l'éducation à la santé à l'école estime dans quelle mesure les objectifs préétablis ont été atteints.

L'efficience (*efficiency*), précise cette notion d'efficacité en lui donnant un caractère relatif. En épidémiologie l'efficience est une efficacité ramenée à un coût qui peut être financier, humain, etc. On parle parfois de « coût-efficacité ». S'il n'était pas affecté d'une connotation gênante, nous utiliserions le terme « rendement » qui sur le plan purement sémantique est équivalent. Ici, l'efficience d'un programme est l'efficacité de ce dernier en comparaison à d'autres programmes. Les campagnes médiatiques, les programmes scolaires destinés à rendre les jeunes capables de résister à la pression des pairs et de rejeter la publicité sur le tabac, sont tous des approches possibles pour aborder le problème du tabagisme chez les 10 - 20 ans. L'efficience représente ici la capacité de chaque approche à réduire l'engagement des jeunes dans des pratiques tabagiques comparativement aux autres approches.

Le terme « efficacité » (*effectiveness*) est généralement utilisé pour désigner la mesure du succès des programmes réalisés dans des conditions normales. On parlera alors d'« efficacité pratique ». Il peut être intéressant de signaler l'expression « efficacité idéale » (*efficacy*) qui renvoie à la possibilité d'atteindre des objectifs donnés dans des conditions idéales (Brook et Lohr, 1985). De telles conditions idéales peuvent accompagner des projets expérimentaux ou les premières phases de diffusion des projets, quand ceux-ci bénéficient encore d'un soutien important. Cependant, on peut s'attendre à une atténuation de ces effets dans des situations usuelles.

Cette notion d'efficacité idéale est doublement importante car elle pose un dilemme.

- D'un côté, il est indispensable d'envisager de reproduire en routine un programme expérimental idéal qui intégrerait tous les éléments des théories et pratiques les plus récentes. En effet la mise en œuvre d'un tel programme idéal serait à juste titre considérée comme irréaliste par les enseignants qui sont confrontés aux pressions et aux impératifs d'un enseignement au quotidien.

- D'un autre côté, nous ne pouvons pas attendre d'un programme qu'il soit réellement efficace, s'il ne s'appuie pas sur les éléments fondamentaux d'un savoir théorique et pratique.

Ceci nous conduit à évoquer les différents types d'erreurs auxquels est exposé tout organisateur d'un programme d'éducation à la santé.

Dans les pratiques habituelles de recherche, on utilise le terme d'erreur de « Type I » pour désigner l'affirmation abusive de l'efficacité d'une action ou d'un programme (par exemple l'affirmation de l'effet positif d'une action sans qu'il y ait eu de groupe témoin).

À l'opposé, l'erreur de « Type II » renvoie à la situation où le programme mis en œuvre est effectivement efficace, mais où les outils de mesure utilisés ne sont pas suffisamment sensibles pour mettre en évidence cette efficacité. Cela conduit à juger à tort le résultat de l'action comme un échec. Une telle conclusion représente une erreur de « Type II. »

Une erreur de « Type III » survient quand une intervention manifestement inadaptée est considérée comme un échec. Il n'est pas rare en effet en éducation à la santé (peut-être pour des raisons économiques) de rencontrer des programmes condamnés à l'échec parce qu'ils ont été insuffisamment ou mal préparés, ou parce qu'ils sont fondés sur des théories inadaptées (ou pas de théorie du tout), ou encore parce qu'ils utilisent des méthodes inappropriées. C'est exactement comme si l'efficacité d'une méthode chirurgicale était jugée en fonction des résultats de l'intervention, alors que ladite intervention a été réalisée par du personnel non qualifié, sans anesthésie et avec des instruments émoussés et rouillés.

Green (1984) a défini l'éducation à la santé comme « toute combinaison de méthodes d'apprentissage destinée à faciliter l'adoption volontaire de comportements conduisant à la santé ».

Cette définition a pour objet primitif l'éducation à la santé, mais bien qu'elle intègre la notion de choix volontaire, son véritable objet est en fait essentiellement la promotion de comportements sains.

Tones (1994) en revanche, propose une définition plus résolument axée sur le libre arbitre du sujet.

« L'éducation à la santé est toute activité librement choisie qui participe à un apprentissage de la santé ou de la maladie, c'est-à-dire à un changement relativement permanent des dispositions ou des capacités du sujet. Une éducation à la santé efficace peut ainsi produire des changements au niveau des connaissances, de la compréhension ou des façons de penser ; elle peut influencer ou clarifier les valeurs ; elle peut déterminer des changements d'attitudes et de croyances ; elle peut faciliter l'acquisition de compétences ; elle peut même produire des changements de comportement ou de mode de vie. »

Cet accent mis sur les processus d'apprentissage et l'identification d'un champ plus large des résultats possibles donne à l'éducation à la santé un statut plus acceptable en milieu scolaire. En effet le fait de vouloir ouvertement modifier les comportements et l'utilisation de techniques manipulatrices peuvent être considérés comme incompatibles avec le rôle des enseignants en tant qu'éducateurs comme le souligne Manderscheid (Janvier 1992), en réponse aux propositions de Beauvois et Joule (1992).

La plupart des évaluations de l'éducation à la santé à l'école concernent les activités réalisées dans le cadre du programme d'enseignement officiel. Il

est cependant essentiel de prendre en considération d'autres éléments. En effet l'esprit de l'école, les valeurs (1) qu'elle développe, les relations au sein de celle-ci, jouent un rôle non négligeable de même que la possibilité d'avoir des activités sportives supplémentaires ou d'autres activités dans le cadre d'un programme informel. Un tel programme peut envisager des contacts avec la communauté environnante et les services de santé. Chose non moins importante, ce programme doit intégrer dans ses priorités l'environnement physique au sein de l'école et certaines activités de celle-ci telles que la fourniture des repas scolaires. La dernière décennie a été marquée par une prise de conscience croissante de l'importance du rôle de l'environnement scolaire tout entier sur la santé et parallèlement s'est développé le concept d'école « Promotrice de Santé » sur lequel nous reviendrons plus loin.

Valeurs et modèles

Au cours des dernières années est apparu un souci croissant de démontrer l'efficacité de l'éducation à la santé. Il est cependant irréaliste de vouloir juger de l'efficacité de l'éducation à la santé à un tel niveau de généralité. Aussi est-il nécessaire d'être plus spécifique dans nos investigations. L'évaluation du succès d'une action implique en dernier ressort d'estimer dans quelle mesure les objectifs attendus ont été atteints. Or, bien que l'éducation à la santé soit en général considérée comme une bonne chose en soi, il n'y a pas de consensus sur ce que doivent être les objectifs de cette dernière. Le choix des objectifs est souvent fondé sur des positions idéologiques sous-jacentes. Par exemple, le souci de réduire l'incidence du cancer du poumon pourrait conduire à des objectifs exprimés en terme de réduction de taux de morbidité et de mortalité. En revanche, des tentatives pour améliorer le bien-être pourraient se concentrer sur des mesures qui influencent de façon plus générale une certaine qualité de vie.

L'utilisation de modèles théoriques en éducation à la santé peut contribuer à identifier des objectifs appropriés et à choisir les méthodes pour y parvenir (French et Adams, 1986). Rawson et Grigg (1988) distinguent d'une part les modèles « iconologiques » (*iconic models*) qui sont des représentations simplifiées de la réalité ou des expériences à l'intérieur du monde réel ; et d'autre part les modèles « analogiques » plus hypothétiques qui tentent d'explorer les relations entre les éléments du modèle. Comme notre préoccupation porte sur la pratique courante, le premier type de modèle est pour nous d'une plus grande pertinence ici. Il existe de nombreuses taxonomies (voir Rawson, 1992 et Tones et Tilford, 1994 pour des développements plus importants), mais nous nous cantonnerons ici à la présentation de quatre modèles : le modèle préventif, le modèle éducatif, le modèle radical et le modèle d'autonomisation.

Comme son nom l'indique, le but ultime du modèle préventif (*preventive model*) est de réduire les problèmes de santé avec peut-être l'objectif plus immédiat de modifier des types de comportements connus pour conduire à de mauvais états de santé. Ce modèle se fonde sur l'hypothèse que les personnes qui reçoivent une information réagissent de façon rationnelle en adoptant les comportements ou les modes de vie qui sont reconnus pour préserver de la maladie. Ceci peut être résumé par une connaissance conduisant à des comportements et pratiques admis comme bons. Cependant chacun sait que la connaissance seule a peu de chance d'entraîner des changements de

pratiques et que les motivations et les attitudes doivent être aussi prises en compte, ce qui conduit à la formule bien connue : « connaissance, attitude, pratique » (*Knowledge-Attitude-Practice*).

À l'opposé, le modèle éducatif (*educational model*) est fondé sur la notion sous-jacente de choix et de buts en plus de l'acquisition de connaissances, afin de donner au sujet la possibilité d'interpréter et d'intégrer ces connaissances dans le contexte de sa propre vie. Ce modèle s'attache aussi à développer la capacité de « décider » (*decision-making*) en se fondant sur le fait que le sujet a des idées et des valeurs claires.

Mais de plus en plus il est admis que les sujets ne sont pas entièrement libres dans leurs choix de comportement en matière de santé et que ces choix peuvent être restreints par (ou même résulter de) leurs conditions sociales et environnementales. Le modèle radical (*radical model*) d'éducation à la santé prône alors un changement social et politique pour favoriser la santé et faire en sorte que les bons choix en terme de santé soient l'option la plus facile pour le sujet. Cette approche est tout à fait dans l'esprit des objectifs de la charte d'Ottawa (WHO, 1986) mais elle n'a guère sa place en milieu scolaire sinon pour faire prendre conscience aux élèves de l'origine environnementale de certains problèmes de santé.

Le modèle d'autonomisation (*empowerment (2) model*) est étroitement lié au modèle éducatif, mais reconnaît que les sujets qui ont fait des choix pour une vie saine peuvent être dans l'incapacité de mettre en œuvre ces choix. Nous présenterons ici juste un bref aperçu de la notion d'autonomisation. Pour une approche plus approfondie nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Tones (1992). Un principe-clé est celui de l'autonomie et l'objectif de cette éducation est donc ici de développer les compétences qui aident à la réalisation de cette autonomie. Parmi ces compétences on peut citer :

- un haut niveau d'estime de soi (*high self-esteem*),
- le sentiment d'être responsable (*being in charge of*) de sa propre vie et de sa destinée (ce qui renvoie à la notion de « *internal locus of control (3)* »),
- la prise de conscience personnelle en terme de sentiments et de valeurs,
- l'aptitude à la prise de décision, l'aptitude à se fixer des objectifs et à s'efforcer de les atteindre,
- la conviction d'être capable de réaliser ces objectifs (*self-efficacy believe (4)*),
- la capacité d'entreprendre, d'interpréter et d'utiliser des informations exactes, le respect de soi et des autres, la capacité de communiquer efficacement et en particulier la capacité d'être sûr de soi.

Les relations qui structurent quelques-uns de ces éléments sont illustrées en figure 1.

L'éducation à l'autonomisation est beaucoup plus en accord avec une conception progressiste de l'éducation centrée sur l'enfant. Elle constitue la base de nombreux programmes sur les compétences utiles à la vie (*life-skill (5)*) et les compétences sociales. On peut trouver des exemples d'actions développant des compétences en matière de santé chez Anderson et collaborateurs (1994), des compétences pour l'adolescence dans Tacade (1986) et des compétences pour les enfants du primaire dans Tacade (1990).

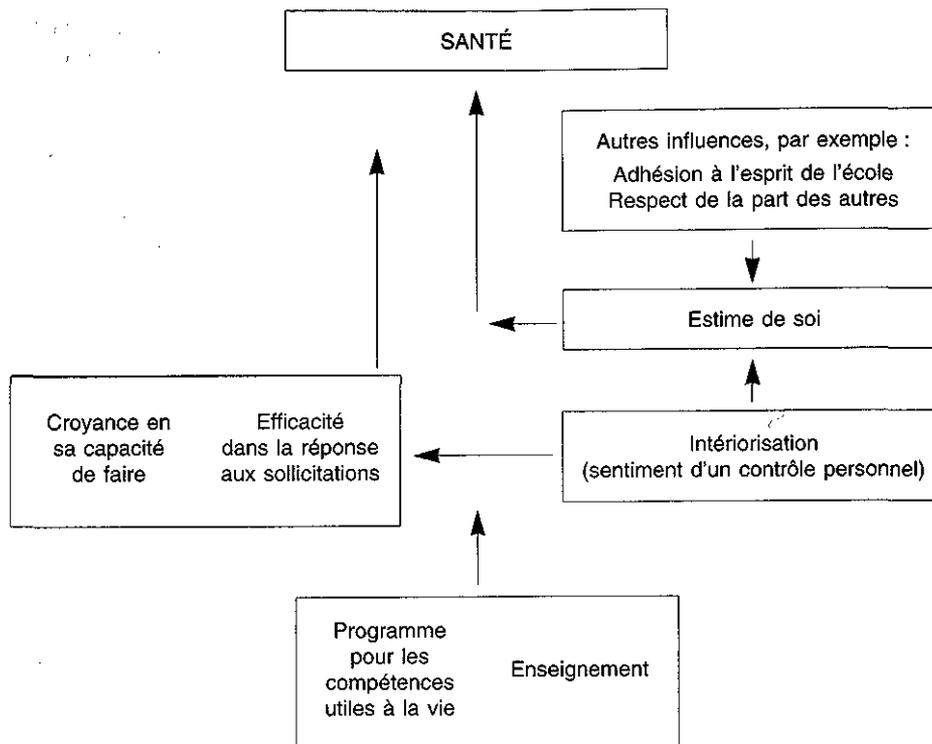


Figure 1. — Autonomisation et santé

Autonomisation, changement de comportement et prévention des maladies

Au terme de cette présentation il est clair que ceux qui souscrivent au modèle d'autonomisation définiront leurs objectifs assez différemment de ceux qui interviennent dans un cadre préventif. Cependant ces objectifs peuvent ne pas être incompatibles. Bien qu'en théorie un sujet « autonomisé » puisse parfaitement décider, contre toute attente, de fumer et de se droguer, en pratique un tel individu aura plus de chance de choisir de suivre un mode de vie sain et même de réussir dans sa démarche. Botevine *et al.* (1980) travaillant aux États-Unis, ont utilisé une approche fondée sur les compétences utiles à la vie et ont obtenu une réduction de 50 % des nouveaux fumeurs dans une « junior high school ».

Les approches par l'autonomisation sont d'autant plus efficaces que les compétences acquises s'appliquent à tout un champ de problèmes de santé. Par exemple les compétences nécessaires pour savoir résister à la proposition d'une cigarette sont très similaires à celles nécessaires pour obtenir d'un partenaire l'utilisation d'un préservatif. Dans le même ordre d'idée, Manderscheid et ses collègues (Décembre 1992) ont montré que le fait d'engager des adolescents dans une dynamique de questionnement à propos du sida, conduit ces mêmes adolescents à se poser des questions sur d'autres problèmes comme l'altération de la couche d'ozone, les cancers, etc. Cette propriété des approches fondées sur l'autonomisation est illustrée dans la

figure 2 et conduit à la notion de programmes « horizontaux », qui ont la particularité d'avoir un impact sur tout un ensemble de problèmes de santé par opposition aux programmes « verticaux » qui touchent une seule question de santé à la fois (Tones, 1995).

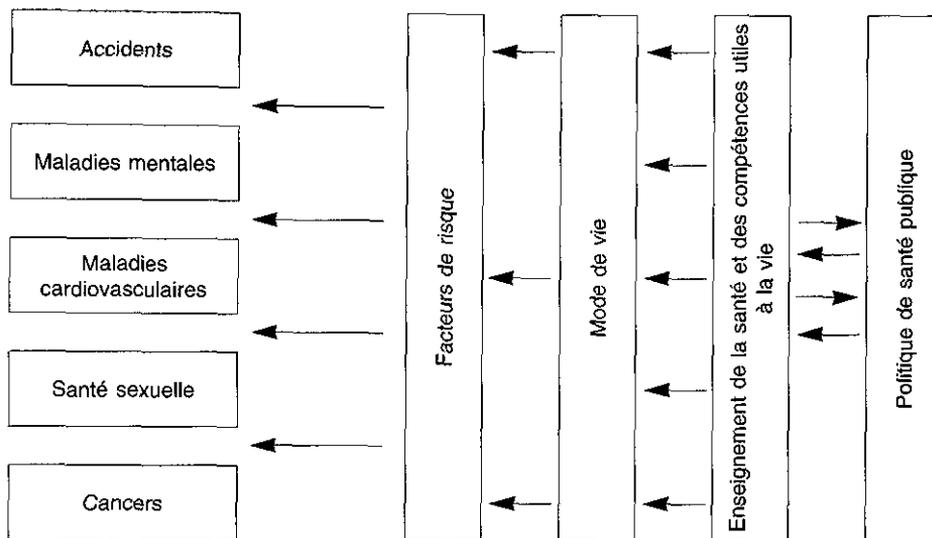


Figure 2. — Contribution des programmes horizontaux

Que mesurons-nous ? Choix des indicateurs de succès

Bien que les mesures épidémiologiques telles que la morbidité et la mortalité aient été traditionnellement utilisées pour mesurer l'état de santé (ou de mauvaise santé) des populations, elles sont rarement adaptées pour évaluer les effets de l'éducation à la santé à l'école. Tout d'abord d'un point de vue idéologique on peut se demander si le fait de travailler avec des objectifs aussi médicalisés correspond bien aux préoccupations essentielles de l'école. Ensuite il se pose des questions de nature plus logique et pragmatique (I) quant à l'« incertitude épidémiologique » et (II) quant à la relation problématique entre les d'actions éducatives (« input ») et les résultats (« output ») définis en termes épidémiologiques.

La question de l'incertitude épidémiologique est facile à préciser. Cette incertitude peut être interprétée soit comme un certain degré de doute sur la relation entre un comportement donné et le résultat qui lui est attribué en terme de santé, soit comme une relation démontrable mais de type multifactoriel. Par exemple il serait très maladroit de juger de l'efficacité d'un programme d'éducation nutritionnelle en terme de réduction du cancer du sein (en dépit de l'association établie entre la consommation de graisse saturée et cette maladie). De la même façon l'apparition d'une maladie cardio-vasculaire est influencée par un certain nombre de facteurs dont certains sont connus et d'autres pas encore. C'est pourquoi même si elle est très bien élaborée sur

le plan théorique, bien conduite en pratique, bien soutenue par des interventions diverses, une action thérapeutique peut n'avoir qu'un effet très limité sur l'incidence des maladies visées. C'est pourquoi des indicateurs comportementaux semblent préférables à des indicateurs épidémiologiques pour juger de l'efficacité et de l'efficacité d'une action éducative.

Dans beaucoup de cas, les indicateurs comportementaux sont eux-mêmes inappropriés à cause de la relation complexe qui existe entre les actions éducatives d'une part et les résultats obtenus sur le plan comportemental ou épidémiologique. Souvent il peut s'écouler un laps de temps considérable entre l'action d'éducation à la santé à l'école et l'apparition possible de résultats bénéfiques (trente ans ou plus dans le cas du cancer du poumon ou des maladies cardio-vasculaires). Or, durant ce temps, beaucoup d'autres événements peuvent venir influencer le cours des choses de façon aussi bien positive que négative. C'est le cas par exemple de l'éducation à la santé pour lutter contre le cancer.

On peut admettre que l'objectif principal d'une éducation pour une prévention secondaire (6) des cancers soit de réduire le niveau de cancérophobie. Chez certaines catégories de personnes en effet, cette cancérophobie peut être associée à un sentiment général de fatalisme ou à un mécanisme de défense psychologique qui, en réduisant l'usage des examens de dépistage comme les frottis vaginaux ou les mammographies, vont retarder un diagnostic et un traitement précoces. De ce fait, un des objectifs les plus importants de l'éducation contre le cancer pourrait être de s'assurer que les gens comprennent bien que le cancer n'est pas une seule et unique maladie indifférenciée mais plutôt un ensemble varié de pathologies pour lesquelles s'offrent des possibilités très différentes de prévention et de traitement. C'est pourquoi un enseignement efficace de biologie est un élément essentiel de toute action d'éducation contre le cancer à l'école. Mais ce serait un non-sens de vouloir estimer l'efficacité de cet enseignement de biologie en examinant des données de mortalité et de morbidité. Un tel enseignement à l'école ne peut permettre aux enfants que de savoir citer l'un des signes d'appel du cancer, et ces signes peuvent ne survenir que quarante ans plus tard. Enfin il est évident que les leçons de biologie, bien que nécessaires, ne sont pas suffisantes. Elles réclament d'être complétées par d'autres types d'enseignement mis en œuvre dans une « école promotrice de santé ». Elles doivent être soutenues par des mesures de santé publique telles que l'amélioration de service de dépistage et dans un deuxième temps par des interventions éducatives à travers les médias par exemple.

Comme nous l'avons déjà signalé, mesurer un succès implique d'apprécier si des résultats ont été atteints, sachant que ces résultats attendus ont été déterminés par l'idéologie qui sous-tend le programme. Ainsi, si certains programmes établissent leurs objectifs en terme de changements comportementaux spécifiques (indicateurs de succès à court terme), comme nous l'avons signalé plus haut, d'autres indicateurs d'efficacité comme l'acquisition de compétences utiles à la vie, peuvent être indispensables. Ces facteurs peuvent constituer des « indicateurs intermédiaires » du succès dans le cadre d'un programme de santé publique plus large, mais ils peuvent être aussi considérés directement comme les résultats attendus d'un processus éducatif. Les indicateurs indirects tels que le nombre d'écoles utilisant le programme, le nombre d'élèves impliqués et le temps consacré à ce programme peuvent être aussi tout à fait pertinents.

L'éducation à la santé à l'école est aussi trop souvent évaluée par son impact sur la santé en terme de connaissances. Dans le contexte scolaire cet aspect de l'apprentissage est assurément le plus facile à mesurer. Mais comme nous le faisons remarquer à propos des programmes éducatifs contre le cancer, la compréhension de ce qu'est un cancer est un objectif éducatif certainement nécessaire mais non suffisant. Toutefois, pour évaluer réellement les résultats de l'éducation à la santé, nous avons besoin d'étendre le champ de cette évaluation au-delà du domaine cognitif pour intégrer des critères affectifs et comportementaux.

Il faut aussi prendre conscience du fait que les programmes d'éducation à la santé ne sont pas dispensés dans le vide, mais dans des situations concrètes imposant parfois des adaptations en raison d'interactions complexes entre les enseignants, les élèves, l'école et plus largement le contexte social. La surveillance systématique de la façon dont les programmes sont mis en œuvre et les facteurs affectant cette mise en œuvre constituent ce qu'on appelle l'évaluation de processus. Pour Williams et Young (1993), ce type d'évaluation devrait décrire ce qui se passe lors du déroulement du programme et vérifier que les objectifs initiaux sont bien suivis ; vérifier que toutes les parties sont mises en œuvre comme prévu et qu'elles s'intègrent bien à l'ensemble ; s'assurer que les ressources disponibles ont bien été utilisées et étaient adaptées ; et enfin s'enquérir de ce que pensent du programme les personnes qui interviennent et celles qui en bénéficient. L'évaluation de processus nous aide à mieux comprendre la façon dont les programmes se déroulent. Elle est parfois aussi très utile lors de l'interprétation des analyses de résultats. En bref, elle peut nous « inspirer » (Parlett et Hamilton, 1978). Une telle inspiration peut provoquer un véritable discernement dont l'organisateur en éducation à la santé a parfois bien plus besoin pour améliorer ses programmes que des informations lui permettant de savoir si les objectifs préétablis sont atteints ou non.

LES SIGNES DU SUCCÈS

Bon nombre d'auteurs se sont exprimés à propos du manque d'information sur l'efficacité de l'éducation à la santé à l'école et sur l'absence de rigueur méthodologique de beaucoup d'études. (May, 1991 ; Peters et Paulussen, 1994 ; Tones et Tilford, 1994 ; Oakley, 1995). Nous n'avons pas l'intention ici de faire une revue systématique des interventions d'éducation à la santé dans les écoles, mais plutôt de présenter quelques exemples significatifs.

L'Évaluation de l'Éducation à la Santé à l'École (School Health Education Evaluation — SHEE) (Connell *et al.*, 1985) est une étude primordiale ayant impliqué quelque 30 000 enfants dans 1 071 classes de 20 états des États-Unis d'Amérique. Elle utilise la méthode des mesures avant-après avec comparaison à des écoles témoins. Elle porte sur quatre principaux domaines d'apprentissage : les connaissances spécifiques, les connaissances générales, les attitudes en général, les compétences et les pratiques déclarées (7). Chez les élèves qui ont bénéficié du programme d'éducation à la santé on note en matière de santé une amélioration de leurs connaissances, des attitudes plus positives et une amélioration des compétences et pratiques déclarées. On constate aussi que les élèves n'ayant pas bénéficié du programme

d'éducation à la santé ont été proportionnellement trois fois plus nombreux que les autres à déclarer avoir commencé à fumer. Parmi les différents domaines d'intérêt de cette étude, les connaissances apparaissent comme les plus facilement influencées, suivies par les pratiques et ensuite les attitudes qui requièrent plus de temps scolaire pour provoquer un changement significatif. Dans tous les domaines, il y a une relation entre le nombre d'heures consacrées en classe et les résultats obtenus, et bien que des gains plus importants soient obtenus pour les connaissances, les trois types de paramètres atteignent généralement des niveaux stables à partir de 50 heures de classe.

Un résultat supplémentaire important de l'étude SHEE est l'augmentation de l'impact des programmes de santé dans les écoles où ceux-ci ont été réalisés de façon complète. Une formation des enseignants et la disposition d'outils pédagogiques de soutien contribuèrent favorablement à la mise en œuvre complète et fidèle du programme, c'est-à-dire au fait que les enseignants suivent exactement les recommandations pour la mise en œuvre du programme. La relation entre la formation des enseignants, la mise en œuvre complète des programmes et une plus grande efficacité a été retrouvée dans l'évaluation d'une autre étude connue sous le nom de *Modules de Formation en Santé des 10 - 20 ans* (Teenage Health Teaching Modules) (Gold et al., 1991). Cette évaluation à grande échelle au niveau de l'école secondaire mentionne aussi que les résultats les plus importants concernent les connaissances et dans une moindre mesure l'amélioration des attitudes et des comportements, telle que l'utilisation avouée d'alcool et de drogues illicites.

Dans le cadre d'un grand projet de synthèse d'évaluations réalisé par l'Union Internationale d'Éducation et Promotion de la Santé (International Union for Health Promotion and Education - IUHPE) (IUHPE, 1995), Peters et Paulussen (1994) ont fait le compte rendu de douze études d'évaluation de la santé à l'école portant sur différents problèmes de santé. La plupart des programmes présentaient quelques résultats positifs. L'amélioration des connaissances à court terme est retrouvée dans toutes les études qui avaient considéré ce paramètre comme critère de jugement. Mais cette amélioration n'a pas conduit nécessairement à des changements de comportement. Les attitudes et les croyances furent plus difficiles à influencer. Huit études sur dix mesurant le changement de comportement ont trouvé quelques effets à court terme. Mais celles qui ont entrepris des évaluations à long terme ont eu tendance à montrer une diminution de l'effet avec le temps. Un changement de comportement à long terme fut maintenu dans un seul programme, qui était intégré dans une approche communautaire plus large. Le fait de réaborder des questions au cours des années scolaires suivantes constitue une solution possible pour maintenir les effets initialement obtenus. Les approches visant les normes sociales et le renforcement social par le développement des capacités de résistance à la pression sociale ont semblé plus prometteuses pour les interventions auprès des élèves plus âgés en ce qui concerne le tabagisme, la toxicomanie, et les comportements sexuels à risque. Dans le cadre du même grand projet de synthèse d'évaluations de l'IUHPE, Andrien (1994) a réalisé un compte rendu de programmes d'éducation nutritionnelle dans lequel il remarque que l'éducation nutritionnelle à l'école est parvenue à améliorer les connaissances, dans quelques cas les attitudes, mais rarement les comportements.

Peters et Paulussen (1994) font remarquer aussi la pauvreté de l'information sur l'évaluation formative et sur le degré d'acceptation et de réalisation des programmes.

De ce point de vue, on peut signaler l'évaluation de deux programmes d'éducation sur le tabagisme à l'école réalisée par Nutbeam *et al.* (1993). Cette évaluation ne parvient pas à mettre en évidence une différence significative entre les groupes bénéficiant (i) d'un des programmes, (ii) des deux programmes, ou (iii) d'aucun programme, en ce qui concerne les comportements tabagiques, les connaissances, les croyances et les valeurs. Ces résultats sont surprenants du fait que les deux types d'approche utilisés, fondés sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976), avaient fait précédemment la preuve de leur efficacité en retardant l'entrée dans le tabagisme des adolescents et en parvenant à abaisser le niveau de consommation de tabac. Comme nous l'avons signalé précédemment à propos de l'erreur de Type III, le danger ici est d'attribuer l'absence de résultat apparent à l'inefficacité de ce type d'approche plutôt qu'à une mise en œuvre inadéquate et mal encadrée du programme. Cela met l'accent sur la nécessité de contrôler la mise en œuvre d'un programme.

À propos d'un programme de prévention du tabagisme auprès d'élèves de 13 à 15 ans, faisant partie du Projet Jeunes de Carélie du Nord, Vartiainen *et al.* (1990) signalent les résultats peu significatifs de l'enquête de suivi sur 8 ans des effets comportementaux. Les enquêtes réalisées immédiatement après le programme et 4 ans plus tard ont montré un tabagisme moins important chez les jeunes ayant participé au programme. Les résultats à 8 ans sont cependant significatifs dans le cas d'une combinaison de programmes scolaires et communautaires ayant été efficace en incitant les jeunes non-fumeurs à ne pas commencer. D'autres aspects de ce projet ont aussi permis de renforcer l'idée selon laquelle l'éducation à la santé à l'école a plus de chances d'être efficace dans le contexte d'un environnement favorable et d'une action de soutien communautaire. Par exemple quelques heures d'éducation nutritionnelle sont apparues suffisantes pour avoir un impact sur les habitudes nutritionnelles à condition d'être accompagnées par des efforts de la communauté scolaire et un changement de la composition des repas scolaires (Puska *et al.*, 1982).

Arborelius et Bremberg (1988) citent plusieurs facteurs pouvant expliquer partiellement l'incapacité de l'éducation à la santé traditionnelle à l'école d'obtenir des résultats comportementaux : l'objectif purement cognitif de la plupart des enseignements en classe ; les contenus reflétant surtout les priorités des adultes et la participation non volontaire des enfants. Pour contrebalancer ces difficultés, ils préconisent une approche cohérente centrée sur l'élève et ont développé un programme de conseil de santé dans lequel les élèves peuvent participer de façon volontaire et établir leurs propres objectifs. L'évaluation a été conduite selon un modèle quasi expérimental (8) avec mesures avant-après et groupe témoin. Une amélioration statistiquement significative a été obtenue dans le groupe expérimental en ce qui concerne la clarification des questions individuelles de santé, les activités déclarées mettant en valeur la santé et l'estime de soi.

Beaucoup de programmes d'éducation à la santé utilisent des combinaisons de différentes approches et stratégies éducatives. Dans une étude sur les programmes de prévention à l'école de l'usage des toxiques, Hanssen (1992) montre que les perspectives les plus importantes en matière de prévention semblent résider dans les programmes généraux à visée sociale qui *utilisent des approches multiples*. Les composantes sociales impliquant l'identification du sujet et la capacité de résister à la pression des pairs ont

participé à la réussite de plusieurs de ces programmes. Cependant du fait que les études prises en compte utilisaient des stratégies multiples, il n'est pas possible de savoir si l'efficacité est due à la combinaison des stratégies employées ou à la présence de composantes essentielles. Kirby *et al.* (1994) mettent aussi l'accent sur la nécessité de recherches supplémentaires pour identifier les caractéristiques les plus importantes des programmes scolaires efficaces dans la réduction des comportements sexuels à risque.

Bremberg (1991), dans une étude de l'effet de l'éducation à la santé à l'école, conclut en précisant les caractéristiques les plus importantes des programmes ayant été efficaces en terme d'amélioration de comportements de santé. Parmi ces caractéristiques il y a les questions d'organisation du cadre éducatif telles que : le temps alloué ; la taille des classes et l'opportunité d'activités en petits groupes ou de conseils individualisés de façon à personnaliser l'apprentissage ; enfin le fait de ne pas restreindre l'enseignement et l'apprentissage au seul domaine cognitif. Des objectifs de comportements bien définis et l'utilisation de théories appropriées comme en particulier la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1976) dans l'élaboration des programmes contribuent au succès de ceux-ci au même titre que les activités en relation avec l'environnement et la communauté.

Allensworth (1994) a parcouru la littérature pour identifier les différentes façons de faire à l'école permettant d'accroître l'efficacité de l'éducation à la santé. Il parvient aux suggestions suivantes :

- utiliser plusieurs théories et modèles complémentaires lors de l'élaboration des programmes éducatifs ;
- utiliser une combinaison de plusieurs stratégies éducatives ;
- utiliser des méthodes d'enseignement adaptées aux objectifs éducatifs et qui encouragent une participation active des élèves ;
- mettre l'accent en priorité sur les comportements en relation avec la santé ;
- viser ces compétences générales qui sont pertinentes pour plusieurs problèmes de santé ;
- élargir le champ des programmes de santé à l'école pour prendre en considération un large éventail d'activités scolaires orientées vers la santé et intégrant des programmes de santé communautaires ;
- coordonner le programme d'éducation à la santé avec l'ensemble des activités de l'école (ce qui revient dans le contexte de l'Éducation Nationale française à envisager l'éducation à la santé intégrée dans le « projet d'établissement ») ;
- établir une coordination entre l'école et la communauté environnante (le public, les collectivités locales et les différents organismes publics ou privés) ;
- obtenir le soutien et l'implication des parents d'élèves.

Le concept d'école « promotrice de santé » a au cours des dix dernières années développé et donné corps à ce genre d'idées. Cependant dans notre inventaire de tous les facteurs participant au succès de l'éducation à la santé, nous devons reconnaître que l'école ne représente qu'un des multiples paramètres susceptibles d'influencer le comportement des jeunes en relation avec la santé. Nutbeam (1995) attire l'attention sur l'effet du prix des cigarettes et de la publicité pour le tabac sur le tabagisme des jeunes, en faisant remar-

quer que ces deux paramètres échappent au contrôle de l'école. En clair, l'éducation à la santé à l'école a plus de chance d'être efficace si elle prend place dans un contexte favorable plus large (politique, économique, réglementaire, etc.) et si hors de l'école les jeunes reçoivent, des différentes sources possibles, des messages cohérents et non pas des informations contradictoires.

LES ÉCOLES PROMOTRICES DE SANTÉ

Le développement du concept d'école promotrice de santé (*Health Promoting School*) est un principe fondamental qui oriente le mouvement européen d'éducation à la santé (Williams et Jones, 1993). Bien que conçu comme une entité globale, ce concept peut être envisagé à travers trois aspects interdépendants comme l'illustre la figure 3 : les activités en classe, le milieu plus large dans lequel se situe l'école et les liens avec les parents d'élèves et la communauté environnante.

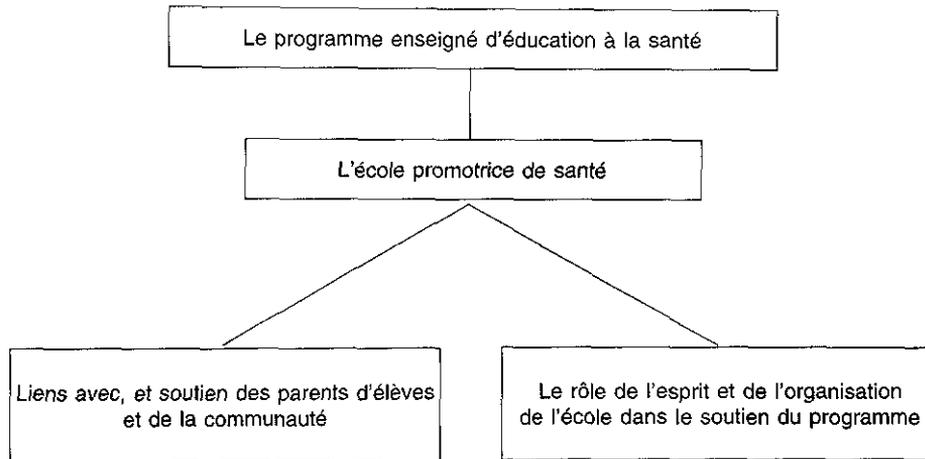


Figure 3. — L'école promotrice de santé

La classe

L'éducation à la santé peut figurer dans le programme de nombreuses façons. Dans certaines écoles (9) l'éducation à la santé peut apparaître comme un moment régulièrement inscrit dans l'emploi du temps, elle peut aussi être enseignée en tant que partie d'autres matières telles que les sciences ou à travers des thèmes de santé. Dans d'autres cas l'éducation à la santé peut être incluse dans le programme de morale ou, bien sûr, intervenir dans une combinaison de toutes ces approches. Ce qui est peut-être plus important que son mode de mise en œuvre, c'est le fait que l'éducation à la santé doit être planifiée et coordonnée à travers tout le programme et que

les questions soient introduites à la bonne étape dans le développement de l'enfant et de l'adolescent puis réabordées à des moments clés à travers ce qu'on appelle un programme en spirale.

Le choix de méthodes pédagogiques et de matériel appropriés est crucial. Les méthodes d'apprentissage actif incitent les élèves à s'engager dans le processus d'apprentissage et les méthodes fondées sur l'expérimentation (par l'élève) permettent d'intégrer cet apprentissage dans le vécu passé et futur comme l'indique la figure 4 inspirée d'Anderson (1988) et fondée sur l'argumentation bien connue de Kolb en faveur de l'apprentissage par l'expérimentation (Kolb *et al.*, 1971).

Les méthodes sélectionnées doivent aborder les valeurs, les attitudes et les compétences aussi bien que les connaissances, et l'utilisation d'une grande variété de méthodes fera appel aux différentes façons d'apprendre des élèves.

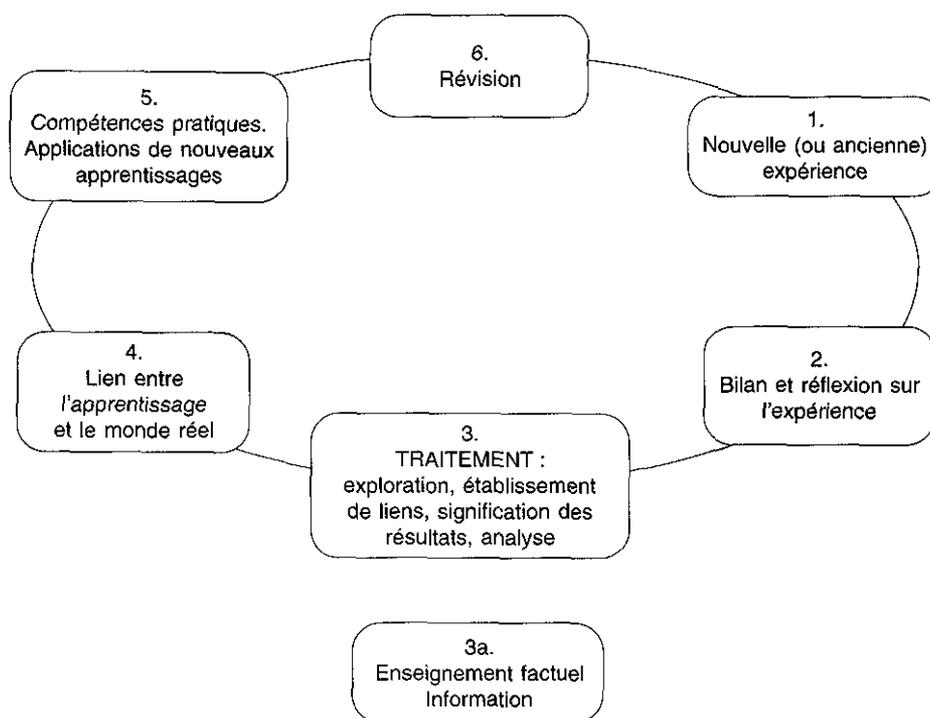


Figure 4. — Le cycle d'apprentissage par l'expérimentation

Le milieu scolaire

Bien que quelques enseignants, à cause de la discipline qu'ils enseignent ou de leur intérêt personnel, puissent considérer que l'éducation à la santé leur revient de droit plus qu'à d'autres, l'équipe éducative tout entière doit être obligatoirement impliquée dans l'élaboration d'un environnement favo-

nable à l'éducation à la santé. Les orientations de l'école en matière de nutrition, de tabagisme et d'intimidation (de certains élèves par d'autres) feront que les pratiques à l'intérieur de l'école renforceront les apprentissages en classe à travers une expérience concrète et directe. En bref l'environnement matériel créé dans l'école aura un impact immédiat sur la santé et la sécurité de ceux qui y travaillent et y étudient. Mais notons que l'environnement psychosocial est aussi important. La qualité des relations au sein de l'équipe éducative, entre l'équipe éducative et les élèves, entre les élèves eux-mêmes, contribuera à l'esprit de l'école. Enfin l'estime de soi ne peut se développer que si l'école est organisée de sorte que tous les élèves puissent avoir la possibilité de faire l'expérience du succès.

Famille et Communauté

La famille est reconnue comme le principal élément de la socialisation des enfants. Sans le soutien de leur famille il est difficile pour les élèves de mettre en œuvre effectivement des choix faits en ce qui concerne le régime alimentaire ou d'autres aspects de leur mode de vie. Comme nous l'avons signalé plus haut l'éducation à la santé à l'école a plus de chance d'être efficace si elle est soutenue par des initiatives de la communauté. Inversement l'école peut être plus confiante quant à son engagement dans des initiatives en éducation à la santé et devenir une école promotrice de santé si elle sait que sa démarche sera reconnue et valorisée par la communauté locale. En effet la communauté locale peut générer une forte motivation pouvant provoquer le changement.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), la Commission des Communautés Européennes et le Conseil de l'Europe soutiennent actuellement un réseau d'écoles promotrices de santé. Dans chaque pays il y a un coordinateur et toutes les écoles du réseau se sont engagées à atteindre les dix principaux objectifs suivants.

- **Fournir un environnement promouvant la santé** à travers les locaux, les aires de jeux, les moyens offerts de restauration, les mesures de sécurité, etc., pour tous ceux qui travaillent et apprennent dans l'école.
- **Promouvoir le sens de la responsabilité individuelle, familiale et communautaire** en matière de santé.
- **Encourager les modes de vie sains** et offrir aux enfants et à l'équipe éducative une palette de choix en matière de santé qui soient réalistes et attirants.
- **Rendre les élèves capables de réaliser leur potentiel physique, psychologique et social** et promouvoir leur estime de soi.
- **Présenter des objectifs clairs** pour la promotion de la santé et de la sécurité pour l'ensemble de toute la communauté scolaire (élèves et adultes).
- **Favoriser de bonnes relations au sein de l'équipe éducative, entre élèves, entre enseignants et élèves** et des liens étroits entre l'école, la famille et la communauté.
- **Exploiter les ressources fournies par la communauté** pour soutenir les actions de promotion à la santé.
- **Organiser un programme d'éducation à la santé cohérent** avec des méthodes éducatives qui engagent activement l'élève.

• **Doter les élèves des connaissances et des compétences** dont ils ont besoin pour faire des choix sensés quant à leur santé personnelle et pour préserver et améliorer un environnement physique sain et sûr.

• **Avoir un point de vue assez large des services de santé scolaire** comme ressource éducative pouvant aider l'enfant à devenir un « consommateur avisé de soins de santé » (WHO, CE, CEC, 1993).

Faisant suite à notre propos précédent sur le besoin d'indicateurs intermédiaires et indirects du succès, le plan en dix points présenté ci-dessus fournit des indicateurs indirects de succès utilisables tels quels.

Par exemple, considérant le premier des dix points, nous pourrions envisager de vérifier si :

- les toilettes et les vestiaires sont bien entretenus ;
- l'école dispose d'un agent capable d'assurer les soins de première urgence et avec une qualification régulièrement réactualisée ;
- l'école n'est pas encombrée de débris et de graffitis.

L'évaluation à travers les trois directions (les programmes de formation, l'environnement et le milieu scolaire et enfin les liens avec la famille et la communauté) sera assurément essentielle pour apprécier les progrès vers un statut d'école promotrice de santé. Des protocoles standardisés pour l'évaluation des écoles promotrices de santé sont d'ailleurs actuellement en cours de réalisation par le projet EVA basé à Bruxelles.

Quelques écoles ont déjà intégré les principes présentés ci-dessus, alors que pour les autres un changement peut être requis comme développer, mettre en œuvre de nouvelles stratégies et obtenir l'engagement de toute la communauté scolaire pour devenir des écoles promotrices de santé. La formation initiale et la formation continue des enseignants a indiscutablement un rôle à jouer dans ce processus. En dernier lieu la motivation des écoles à développer leurs capacités de promotion de la santé découlera de l'acceptation par les éducateurs et par la société en général que ces capacités sont utiles, que les objectifs de santé sont légitimement du ressort de l'éducation, et constituent une partie essentielle du rôle de l'école en contribuant au développement de cette génération et de celles à venir.

Jackie Green,
Maître de conférences en éducation à la santé
Metropolitan University of Leeds (Grande-Bretagne)

Keith Tones,
Professeur
Metropolitan University of Leeds (Grande-Bretagne)

Jean-Claude Manderscheid
PRAG et Médecin de Santé Publique
Université de Montpellier I

NOTES

- (1) Le mot valeur est pris ici au sens de ce qui a de l'importance dans et pour l'école et donc de ce qui est valorisé. Cela peut être par exemple la réussite scolaire ou la confiance en soi ou l'estime de soi ou d'autres choses encore.
- (2) Ce terme « empowerment » que nous traduisons par « autonomisation » renvoie au principe selon lequel il faut donner à l'enfant les outils (le moteur, la force, l'énergie) qui lui permettent de vouloir et savoir faire ses propres choix, et pouvoir les mettre en œuvre afin de se réaliser pleinement. En un mot il s'agit d'aider l'enfant à devenir un acteur à tous points de vue autonome.

- (3) Le *internal locus of control* peut être considéré comme le sentiment qu'a le sujet que le contrôle d'une situation dépend de lui (*internal locus*) et n'est pas étranger à sa volonté (*external locus*). Nous pourrions traduire l'expression par « sentiment d'un contrôle personnel » par opposition à « sentiment d'un contrôle étranger à soi » pour « *external locus of control* ».
- (4) La notion de « *self-efficacy* » est issue des théories de Bandura (1976, 1986) et reprises par d'autres auteurs tels que Strecher (1986). Cette notion se fonde sur l'hypothèse que le comportement du sujet est influencé par ses attentes, ses espérances (ce qu'il attend comme effet de ses gestes et comportements) et par ses incitations liées à la valeur qu'il accorde aux choses. La notion de « *self-esteem* » vue plus haut n'est pas étrangère à celle de « *self-efficacy* » qui d'une certaine manière l'intègre. Ces différentes notions d'origine nord-américaine ont été présentées dans des articles en langue française, entre autres par Godin (1991) et Manderscheid (1994). Signalons aussi que l'ouvrage de Bandura (1976) a été traduit en français en 1980 sous le titre « L'apprentissage social » aux éditions Pierre Mardaga à Bruxelles.
- (5) « *Lifeskill* » se traduit littéralement par « les compétences pour la vie », « les compétences utiles à la vie ». Il s'agit des compétences qui permettent de gérer sa vie au mieux comme par exemple le fait d'être capable de trouver une information, d'être capable de prendre des décisions, d'être capable de s'adapter à une situation nouvelle, etc.
- L'acquisition de ce type de compétences est un élément essentiel dans les nouvelles approches en éducation à la santé comme l'approche par l'autonomisation du sujet.
- (6) La prévention a pour objet de prévenir les méfaits causés par les maladies. En épidémiologie on distingue trois grands types de prévention :
- La **prévention primaire** vise à limiter, voire supprimer les « facteurs de risques » favorisant l'apparition de la maladie. On peut citer par exemple les campagnes ou les programmes éducatifs qui aident les jeunes à ne pas commencer à fumer en apprenant à résister à la pression de leurs pairs, le tabac constituant ici un facteur de risques de plusieurs cancers.
 - La **prévention secondaire** intervient, alors que les facteurs de risques sont déjà présents, pour atténuer au maximum les effets d'une maladie non encore déclarée, mais fortement probable. C'est le cas par exemple des dépistages permettant un diagnostic précoce suivi d'un traitement immédiat laissant espérer de meilleurs résultats.
 - La **prévention tertiaire** intervient, après l'apparition de la maladie, pour limiter au maximum les séquelles et handicaps secondaires à celle-ci. Par exemple une bonne hygiène de vie et des exercices physiques modérés mais réguliers constituent la prévention tertiaire classique pratiquée après un infarctus du myocarde pour prévenir de nouveaux accidents.
- (7) L'expression « déclaré » ou « rapporté » (traduction de « *selfreported* ») souligne qu'on se fonde dans ce cas sur ce que déclare le sujet et non sur une réalité directement observée par l'évaluateur.
- (8) L'expression « quasi expérimental » renvoie à des modèles d'évaluation développés au début par Cook et Campbell (1979) pour répondre aux difficultés rencontrées dans les années 60 dans la mise en œuvre des modèles théoriques purement expérimentaux se prêtant assez mal à l'expérimentation chez l'homme dans le domaine psychologique et social.
- (9) Contrairement à ce qui se passe en France, au Royaume-Uni, comme dans d'autres états européens, il n'y a pas de programme scolaire très précis défini par l'autorité administrative centrale, ce qui laisse une grande liberté à chaque établissement.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLENSWORTH D.D. (1994). — The Research Base for Innovative Practices in School Health Education at the Secondary Level. *Journal of School Health*, vol. 46, n° 5, p. 180-187.
- ANDERSON J. (1988). — **HEA Health skills project : training manual**. Leeds : Counselling and Career Development Unit, University of Leeds.
- ANDERSON J., BEELS C., POWELL D. (1994). — **Health Skills for Life**. Walton on Thames : Nelson.
- ANDRIEN M. (1994). — **Nutrition a Review of the Effectiveness of Health Education and Health Promotion**. Dutch Centre for Health Promotion and Health Education and International Union for Health Promotion and Education/EURO.
- ARBORELIUS E., BREMBERG S. (1988). — « It is YOUR decision ! » Behavioural effects of a student-centred health education model at school for adolescents. *J. Adolescence*, n° 11, p. 287-297.
- BANDURA A. (1976). — **Social Learning Theory**. New Jersey : Prentice Hall.
- BANDURA A. (1986). — **Social Foundation of Thought and Action. A social Cognitive Theorie**. New Jersey : Prentice Hall.
- BEAUVOIS J.-L., JOULE R.-V. (1992). — Engagement et prévention en milieu scolaire. *Santé Publique*, 4è année, n° 1, p. 20-22.
- BOTVIN G.J., ENG A., WILLIAMS C.L. (1980). — A comprehensive school-based smoking prevention program. *Journal of School Health*, n° 50, p. 209-213.
- BREMBERG S. (1991). — Does School Health Education Affect the Health of Students ? A Literature Review. In NUTBEAM D. et al. (1991), **Youth Health Promotion**, London : Forbes.
- BROOK, LOHR (1985). — Efficiency, effectiveness, variations and quality. *Medical Care*, n° 23, p. 710-722.
- CONNELL D.B., TURNER R.R., MASON E.F. (1985). — Summary of Findings of the School Health Education Evaluation : Health Promotion Effectiveness, Implementation and Costs. *Journal of School Health*, vol. 55, n° 8, p. 316-321.

- COOK T.D., CAMPBELL D.T. (1979). — **Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings.** Boston : Houghton Mifflin Company.
- FRENCH J., ADAMS L. (1986). — From analysis to synthesis : Theories of health education. **Health Education Journal**, vol. 45, n° 2, p. 71-74.
- GODIN G. (1991). — L'éducation pour la santé : les fondements psychosociaux de la définition des messages éducatifs. **Sciences Sociales et Santé**, vol. IX, n° 1, p. 67-94.
- GOLD R., PARCEL G., WALBERG H., LUEPKER R., PORTNOY B., STONE E. (1991). — Summary and conclusions of the THTM evaluation. **Journal of School Health**, vol. 61, n° 1, p. 39-42.
- GREEN L. (1984). — Health education models. In MATARAZZO J., WEISS S., HERD J., MILLER N. **Behavioural Health.** New York : John Wiley and Sons.
- HANSEN W.B. (1992). — School-based substance abuse prevention : a review of the state of the art in the curriculum, 1980-1990. **Health Education Research Theory and Practice**, vol. 7, n° 3, p. 403-430.
- IUHPE (International Union for Health Promotion and Education) (1995). — **Improvement of the Effectiveness of Health Education and Health Promotion : a Series of Publications and a Database.** Dutch Centre for Health Promotion and Health Education, PO Box 5104, JC Utrecht, Netherlands.
- KIRBY D., SHORT L., COLLINS J., RUGG D. KOLBE L., HOWARD M., MILLER B., SONENSTEIN F., ZABIN L.S. (1994). — School-based programmes to reduce sexual risk behaviours : a review of effectiveness. **Public Health Rep** (United States), vol. 109, n° 3, p. 339-360.
- KOLB D.A., RUBIN I.M., McINTYRE J.M. (1971). — **Organisational Psychology : An Experiential Approach.** London : Prentice Hall.
- MANDERSCHIED J.-C. (1992). — La production d'idées nouvelles, un des grands défis de la santé publique. **Santé Publique**, 4è année, n° 1, janvier, p. 14-19.
- MANDERSCHIED J.-C., GUILLAUME J.-M., BRES R., ROUGE A. (1992). — Éducation pour la santé et sida. Un essai comparatif avec tirage au sort. **Hygié**, vol. XI, n° 4, p. 26-32.
- MANDERSCHIED J.-C. (1994). — Modèles et principes en éducation pour la santé. **Revue Française de Pédagogie**, n° 107, p. 81-96.
- MAY C. (1991). — Research on alcohol education for young people : a critical review of the literature. **Health Education Journal**, n° 50, p. 195-199.
- NUTBEAM D., MACASKILL P., SMITH C., SIMPSON J.M., CATFORD J. (1993). — Evaluation of two smoking education programmes under normal classroom conditions. **British Medical Journal**, n° 306, p. 102-107.
- NUTBEAM D. (1995). — Exposing the myth. What schools can and cannot do to prevent tobacco use by young people. **Promotion Education**, vol. II, n° 1, p. 11-14.
- OAKLEY A., FULLERTON D., HOLLAND J. ARNOLD S. FRANCE-DAWSON M., KELLEY P., MCGRELLIS (1995). — Sexual health interventions for young people : a methodological review. **British Medical Journal**, vol. 310, p. 158-162.
- PARLETT M., HAMILTON D. (1978). — Evaluation as illumination : a new approach to the study of innovatory programmes. In HAMILTON D. et al. (eds) **Beyond the Numbers Game.** London : Macmillan.
- PETERS L., PAULUSSEN T. (1994). — **School Health a Review of the Effectiveness of Health Education and Health Promotion.** Dutch Centre for Health Promotion and Health Education and International Union for Health Promotion and Education/EURO.
- PUSKA P., VARTIAINEN E., PALLONEN U. (1982). — The North Karelia Project : evaluation of two years of intervention on health behaviour and CVD risk factors among 13 to 15 year old children. **Preventive Medicine**, n° 11, p. 550-570.
- RAWSON D., GRIGG C. (1988). — **Purpose and Practice in Health Education.** London : Southbank Health Education Research (Polytechnic of the South Bank).
- RAWSON D. (1992). — The growth of Health promotion theory and its rational reconstruction. In BUNTON R. and McDONALD, **Health Promotion : disciplines and diversity.** London : Routledge.
- STRECHER V., Mc EVOY DE VELLIS B., BECKER M.-H., ROSENSTOCK I.-M. (1986). — The role of self-efficacy in achieving health behavior change. **Health Education Quarterly**, vol. 13, n° 1, p. 73-91.
- TACADE (1986). — **Skills for Adolescence.** Manchester : Tacade.
- TACADE (1990). — **Skills for the Primary School Child.** Manchester : Tacade.
- TONES B.K. (1992). — Health promotion, empowerment and the concept of control. In **Health education : politics and practice.** Victoria, Australia : Deakin University Press.
- TONES B.K., TILFORD S. (1994). — **Health Education : effectiveness, efficiency and equity.** London : Chapman and Hall.
- TONES B.K. (1995). — Health education as empowerment. In **Health Promotion Today.** London : Health Education Authority.
- VARTIAINEN E., FALLONEN U., McALISTER A.L., PUSKA P. (1990). — Eight-Year Follow-Up Results of an Adolescent Smoking Prevention Program : The North Karelia Youth Project. **American Journal of Public Health**, vol. 80, n° 1, p. 78-79.
- WILLIAMS M., YOUNG I. (eds) (1993). — **Promoting the health of young people in Europe. Health education in schools : a training manual for teachers and others working with young people.** Prepared for the Edinburgh Seminar November 1993. WHO HEBS.
- WILLIAMS T., JONES H. (1993). — School health education in the European community. **Journal of School Health**, vol. 63, n° 3, p. 132-135.
- WORLD HEALTH ORGANISATION (1978). — **Primary Health Care : Report of the Conference on Primary Health Care.** Geneva : WHO
- WORLD HEALTH ORGANISATION (1986). — **Ottawa Charter for Health Promotion.** Copenhagen : WHO Regional Office for Europe.
- WORLD HEALTH ORGANISATION, Council of Europe, Commission of the European Communities (1993). — **The European Network of Health Promoting Schools.** Copenhagen : WHO Regional Office for Europe.

NOTES CRITIQUES

BALLION (Robert). — **Les Lycéens et leurs petits boulots.** — Paris : Hachette, 1994. — 192 p.

Entendons-nous d'abord sur le sujet du dernier ouvrage de Robert Ballion, au titre un peu réducteur. S'il est vrai que l'entrée principale en est le développement de l'activité salariée des lycéens, le livre vise plus généralement à dresser un portrait des *nouveaux lycéens*, ceux qui ont accédé aux études longues à la suite de l'impulsion donnée au milieu des années quatre-vingt et du désormais fameux objectif de quatre-vingt pour cent d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat.

Bien plus, Robert Ballion ne s'intéresse pas seulement aux « petits boulots », il prend pour avérée l'existence d'une catégorie de lycéens travailleurs et analyse, à partir de là, l'évolution déterminante à la fois du rapport à l'école et du rapport entre école et travail que cela implique. En même temps, il ne s'agit pas d'un livre lourd, mais d'une étude bien documentée, qui s'efforce en mêlant données statistiques, exemples et anecdotes de mettre en évidence l'importance du phénomène et de réfléchir sur le sens qu'on peut lui donner.

Lors d'un conseil de classe de première, dans un bon petit lycée parisien, alors qu'on examine le cas d'un élève aux résultats décevants, un professeur, pour le défendre, précise : « X. a des circonstances atténuantes : je crois savoir que cet élève travaille parallèlement à sa scolarité. » Ce à quoi l'élève délégué répond aussi sec, en toute candeur : « Mais vous savez, Monsieur, il y a bien la moitié de la classe qui fait un petit boulot ! ». Stupeur de l'assistance : c'était en 1992. L'histoire m'a été rapportée par un ami qui assistait à ce conseil : nous nous sommes demandé l'un et l'autre si, vraiment, on en était là partout. Or, le livre de Robert Ballion a pour premier intérêt de nous ouvrir les yeux et d'essayer d'évaluer l'ampleur de ces « petits boulots » lycéens.

Pour cela, l'auteur a recours à différents types de matériaux : une enquête des services scolaires sociaux du Val-d'Oise de 1991 qui montre que plus d'un lycéen majeur sur cinq a une activité rémunérée ; une étude sur un lycée polyvalent et plutôt favorisé des Yvelines où 32 % des élèves déclarent travailler pendant les vacances ou durant l'année scolaire ; une enquête poussée, à la

fois quantitative et qualitative, réalisée dans les lycées de Seine-Saint-Denis.

Cette dernière enquête permet de cerner les caractéristiques de ces lycéens travailleurs : ils représentent 40 % de la population lycéenne du département, sont plutôt âgés et ont une réussite scolaire médiocre, ceux qui le font pendant l'année scolaire (plus d'un lycéen sur six) travaillent en moyenne trente-sept heures par mois, pour 1 800 F.

On s'aperçoit rapidement qu'en réalité les lycéens décrits sont ceux qui, il y a dix ans, auraient déjà été, avec de telles caractéristiques, sur le marché du travail. Les nouveaux lycéens sont d'une part issus de milieux populaires, d'autre part âgés : ils travaillent donc à la fois pour améliorer les finances familiales et subvenir en partie à leurs propres besoins et pour assumer leur condition d'élèves adultes. Mais ce n'est pas là sans doute le plus intéressant dans les résultats de l'enquête de Ballion. Ce qu'il faut d'abord retenir, c'est que 63 % des lycéens interrogés déclarent que, même si leurs parents étaient plus riches, ils continueraient à travailler à côté de leurs études. L'argent mis à part, quels autres bénéfices en retirent-ils alors ?

Les lycéens ont pris acte d'une quasi-révolution qui s'est opérée en même temps que se massifiait l'accès au lycée : la poursuite des études, l'obtention du baccalauréat et de diplômes plus élevés n'assurent en aucun cas l'insertion dans le monde du travail. On peut dire que c'est au mieux une condition nécessaire pour trouver un emploi, mais nullement suffisante. Ce constat incite donc ces jeunes à rester le plus tard possible à l'école pour obtenir cette sorte de droit d'entrée dans la course au travail, mais aussi à préparer parallèlement cette épreuve en testant leurs capacités, en montrant de quoi ils sont capables et, très concrètement, en commençant à agrémente le curriculum vitae qu'ils auront à produire. La première expérience professionnelle est ainsi acquise avec une relative facilité, car, et c'est aussi important à souligner, il semble assez aisé de dénicher un de ces petits boulots. Par la suite, on peut, dans les meilleurs cas, espérer être embauché à temps plein ou, plus souvent, on se constitue pour l'avenir un dossier consistant.

Certes, il s'agit souvent d'emplois sans intérêt, où couramment le jeune est exploité : Robert Ballion indique que la concurrence est sévère pour obtenir une place dans les chaînes de restauration rapide et que, de ce fait, les employeurs peuvent se montrer d'une exigence sans rapport avec le salaire proposé. Malgré tout, c'est le type même de travail qui attire le plus les lycéens car, par sa dureté, il ressemble vraiment à ce qu'ils imaginent du monde qui les attend. Travailler dans un Mc Donald's, c'est avoir un vrai emploi dans une vraie entreprise, ce qui a plus de valeur, aux yeux des beaucoup de jeunes, que les « petits boulots » plus traditionnels comme la garde d'enfants.

Cette remarque nous amène à mieux comprendre ce que cherchent les nouveaux lycéens hors de l'école : pas seulement avoir un peu plus d'argent pour se payer des vêtements ou un scooter, mais aussi participer au vrai monde, gagner sur le tas une socialisation que l'école ne sait plus vraiment assurer. Mieux encore : c'est ce passage par le monde du travail qui peut, parfois, inciter à plus de sérieux dans les études, parce qu'enfin on a compris à quoi cela peut servir.

Voilà donc l'inversion radicale du rapport entre école et travail qu'opèrent les nouveaux lycéens : c'est le travail qui assure la mission de socialisation, c'est en travaillant qu'on apprend à se servir de l'école, à devenir un « bon élève ». Plusieurs des jeunes interrogés expliquent qu'au travail ils ont découvert l'utilité d'écouter et perdu leur insolence : « C'est quand je vois que je suis au travail, quand le chef y parle, je l'écoute ; ici [à l'école], je fais pareil. » (p. 87) ou « Je n'étais pas insolent au boulot, donc ça m'a calmé, et puis j'ai appris à discuter avec les profs, oui. » (id.). L'école aurait, selon Ballion, renoncé à ses objectifs d'éducation et de formation du citoyen.

Robert Ballion cite François Dubet pour lequel l'école n'a plus été, à partir d'un certain moment, qu'une « machine à promotion sociale » (cf. *Les lycéens*) ou rappelle que, dans *Les consommateurs d'école*, il considérait lui-même que par bien des côtés elle était devenue une « organisation prestataire de services » : les lycéens seraient alors amenés à chercher ailleurs, en l'occurrence dans le monde du travail, ce qu'ils ne trouvent plus au lycée. L'inversion des rôles entre école et travail devient de ce fait totale dans la mesure où, de surcroît, le lycée serait aujourd'hui le pays de l'argent roi. Car l'auteur insiste sur l'intrusion en force de la logique marchande dans l'enceinte des établissements scolaires, prolongeant ainsi son point de vue sur le début des années 80 où il voyait les parents d'élèves se transformer en consommateurs d'école. Ses observations montrent que le personnel des établissements aurait maintenant totalement ingéré ce fonctionnement mercantile : on y plante des distribu-

teurs de boissons et confiseries, on y vend viennoiseries, tee-shirts et badges, les administrations locales accordant toutes facilités aux élèves entrepreneurs. L'idéologie libérale ambiante aurait naturellement contribué à cette transformation étonnante.

Si les constats du livre sont sans appel et soulignent les ratés de notre système éducatif, peut-être pourrait-on les nuancer ou prévenir les généralisations hâtives.

Certes, il existe des établissements qui ont renoncé à assurer leur mission civilisatrice, débordés sans doute par les difficultés de la tâche et trop souvent dénoncés sans discernement, certes il existe aussi des lycées qui fonctionnent dans une logique de la rentabilité qui, d'une part, les amène à chercher la seule réussite de ceux qui sont disposés à s'en sortir et, d'autre part, les entraîne dans une course effrénée aux subsides (non seulement ceux que peut apporter la vente d'objets divers mais aussi ceux qu'accordent collectivités territoriales et entreprises). Mais tout cela n'est-il pas dans la logique de l'autonomie dont chacun veut les voir s'emparer de manière volontaire ? Et, dans le cadre de cette même logique, on voit bien d'autres établissements répondre de manière tout à fait différente aux défis de leur époque et aux exigences de leur contexte. Ici, on remue les structures, on secoue les habitudes pour assurer d'abord la socialisation et l'éducation dont les élèves arrivent totalement dépourvus ; là, on est même le seul espace social digne de ce nom dans la jungle du quartier ; ailleurs encore, on s'efforce de trouver de l'argent mais pour améliorer le cadre de vie des élèves.

Ces réserves ne signifient pas bien sûr que ce que dit Ballion soit faux. Non, mais simplement que cela vaut seulement pour les établissements sur lesquels il a enquêté et selon le jugement de ceux qu'il a interrogés. Parmi ces derniers, il faut remarquer que ce sont d'abord les lycéens eux-mêmes qui ont été entendus, ce qui est très normal vu le propos du livre, mais que par là l'auteur ne délivre que le point de vue d'une catégorie d'acteurs qui le séduisent au point qu'il n'hésite pas à en emprunter le vocabulaire et certaines des tournures de phrase.

Toutefois, il serait injuste d'oublier que Robert Ballion insiste explicitement sur le cadre de son enquête : pour l'essentiel, les lycées du département le plus difficile de France, celui où violence et échec scolaire sont les plus répandus. Comment s'étonner alors d'une vision pessimiste ? Au reste, notre auteur remarque qu'au bout du compte le lycée français d'aujourd'hui est un lycée à plusieurs vitesses : on a voulu étendre l'accès aux études longues au plus grand nombre, mais le prix à payer a été une différenciation de plus en plus forte des établissements et des parcours. Il y a sans doute encore de nom-

breux lycées qui, grosso modo, fonctionnent comme ils le faisaient il y a vingt-cinq ans et de nombreux lycéens qui travaillent avec des références et des objectifs proches de ceux de leurs parents. Ce qui ne va pas exactement dans le sens de ce qu'explique Ballion au sujet de l'atténuation des variables socioculturelles comme facteurs de différenciation au profit de l'âge qui construirait une sorte de communauté de destin.

Il faut croire pourtant qu'il y a du vrai dans l'ensemble de ces remarques quelque contradictoires qu'elles puissent paraître, car si les lycéens actuels sont issus de milieux bien plus divers que ceux d'hier, l'importance du milieu d'origine influe relativement moins que ce qui était a priori imaginable, en raison justement du contrepoids d'une expérience de la vie sensiblement équivalente pour tous. C'est un peu ce qu'explique Patrick Rayou dans son *Seconde, modes d'emploi* et qu'il conceptualise en requérant la notion aristotélicienne de *philia* et en insistant sur la solidarité qui, au-delà des différences, unit ces jeunes face aux épreuves.

Les lycéens et leurs petits boulots est un livre utile car il traite d'un phénomène en pleine expansion et sur lequel planait jusque-là une forme d'interdit. Les enseignants sont en effet très partagés quant au jugement à porter sur le travail des lycéens et Robert Ballion explique très bien pourquoi, donnant aussi les raisons de son développement : nécessité sociale, perte de valeur de l'école et des diplômes, calcul stratégique ou tout simplement imitation. Comme auteur, il prend parti sans ambiguïté, après avoir exposé le pour et le contre, et il a alors quelques phrases très belles et très convaincantes pour nous expliquer qu'en travaillant les nouveaux lycéens se dégagent d'une vision du monde complètement orientée par leur subjectivité et découvrent le principe de réalité : d'irresponsables ils deviennent, dans un acte volontaire de soumission à des règles et à un ordre, véritablement responsables de leurs actes et de leur vie.

Yves Dutercq
Groupe d'études sociologiques
INRP

BAUDELLOT (Christian), MAUGER (Gérard) (sous la dir. de). — **Jeunesses populaires ; les générations de la crise.** — Paris : L'Harmattan, 1994. — 384 p. — (Logiques sociales).

Cet ouvrage collectif, composé de seize contributions, constitue les actes de journées d'études *organisées*

conjointement, en 1990, par le laboratoire de recherche sur la condition ouvrière de l'université de Nantes et le réseau de chercheurs « jeunesses et sociétés ».

Si les diverses enquêtes statistiques et ethnographiques présentées s'appuient donc sur des données datant du milieu des années 80, elles n'en ont pas pour autant perdu de leur intérêt. Elles offrent, en effet, des possibilités de mise en perspective des enquêtes d'aujourd'hui et de leurs résultats, d'autant que nombre de thèmes abordés, choisis avec une pertinence prémonitoire, ont une résonance très actuelle.

Deux articles (C. Baudelot, J. Creusen ; L. Tarrin, S. Ramé) traitent ainsi de l'apprentissage. Cette forme d'éducation apparaît aux auteurs comme « une réalité vivante et diversifiée » touchant 10 % des jeunes de 17 ans (14 % des garçons et 5 % des filles) à la fin des années 80. De profondes modifications l'ont transformé depuis le début des années 70 : la préparation des métiers de l'alimentation, du commerce et des services a pris le pas sur celle des métiers du bâtiment et de la mécanique, le niveau scolaire des apprentis s'est élevé au point que le gros des troupes provient des classes de 3^e ou plus et de CFA.

L'échec scolaire n'est pas, en effet, la base exclusive de l'entrée dans l'apprentissage. « Une logique traditionnelle de l'accès à l'identité adulte par le travail » peut se substituer à « une logique scolaire du salut par le titre et le diplôme » (p. 39). Sans que celle-ci soit toujours dominante, cependant. En réalité, le terme générique d'apprentissage dissimule une grande diversité de situations dont la première ligne de partage est celle des métiers préparés. Mais ce sont « des passés sociaux différents, des histoires familiales distinctes, des trajectoires scolaires contrastées qui se sont conjuguées pour amener l'un sur le chantier, l'autre dans la cuisine » (p. 53). Pour tracer aussi les contours du mode d'insertion dans l'apprentissage et définir le rapport à la formation scolaire et le degré d'intégration au milieu professionnel. Fils d'artisans et jeunes sans appui relationnel dans le milieu d'apprentissage divergent grandement sur ces points.

Un autre article (V. Trivière) est consacré aux « IUTiens », sujet peu fréquenté. Les étudiants suivis par l'auteur ont fait l'objet d'une forte sélection à l'entrée en IUT. Ce sont de bons élèves du secondaire, ayant souvent obtenu une mention au baccalauréat. Ils sont majoritairement titulaires de bacs généraux, quelle que soit la spécialité préparée. Ils sont aussi très motivés par cette formation qui présente pour eux l'avantage d'acquérir, en un temps réduit d'études, un diplôme directement négociable sur le marché du travail et une possibilité d'intégrer une école d'ingénieur.

Mais l'excellence scolaire ne semble pas neutraliser les effets d'origine sociale. Les étudiants d'origine populaire, issus notamment des fractions supérieures des milieux populaires représentent la moitié des effectifs. À réussite scolaire égale, les élèves d'autres milieux recherchent d'autres orientations, les classes de préparation aux Grandes Écoles en particulier. L'IUT apparaîtrait alors comme un moyen spécifique de promotion sociale pour des enfants des couches populaires, dans la mesure où cette institution faciliterait, par les caractéristiques de son organisation et de ses enseignements, la conciliation d'un projet d'ascension socioprofessionnelle et une fidélité aux valeurs et modèles de la famille. L'IUT constitue-t-il alors aussi une forme de filière de relégation ?

Les diverses composantes des jeunes populaires, « précaires », chômeurs ou stagiaires, jeunes des « cités » ou jeunes ruraux, jeunes conformes ou jeunes déviants, sont abordées au fil des différents articles. Deux lignes fortes traversent cependant la plupart d'entre eux. Une attention particulière est portée aux pratiques et représentations du travail. L'activité professionnelle, exercée ou non, apparaît, en effet, comme une notion pivot sur laquelle, indique l'un des auteurs, « prennent appui les schèmes discursifs concernant les domaines les plus variés ». Le second thème récurrent est celui des différences liées à l'appartenance sexuelle. Filles et garçons des milieux populaires se ressemblent peu, fortement orientés par les rôles traditionnels attachés à leur sexe respectif. Mais si le respect des valeurs viriles constitue un socle de construction de leur identité pour des garçons, jeunes immigrés maghrébins notamment, le refus de l'assignation sexuelle touche nombre de jeunes filles issues des fractions les plus qualifiées des milieux populaires. Les divergences se marquent ainsi tant au niveau de l'investissement scolaire que des pratiques et projets à l'égard du travail, du mariage ou des styles de vie de manière générale.

L'ouvrage se clôture par une analyse de l'espace des styles de vie déviants des jeunes de milieux populaires (G. Mauger). Plutôt que d'entrer ici dans son détail, il paraît intéressant de souligner l'originalité de la démarche. L'auteur considère la relation d'enquête établie en la circonstance comme une forme d'interaction entre intellectuels et milieux populaires. Les attitudes des enquêtés face à la demande de l'enquêteur peuvent être l'acceptation, la concession ou le refus. L'acceptation ou la concession mettent en jeu des critères d'appréciation de l'enquêteur et des bénéfices escomptés de la relation. G. Mauger relève ainsi l'intérêt pour sa « richesse », sa « culture », ou la dénégation de sa domination économique et culturelle à travers la mise en avant d'autres valeurs, celle de la force physique en particulier.

« Richesse », « culture » et « force physique » seront dès lors considérées comme trois espèces de capital définissant les trois axes de l'espace des positions sociales des jeunes de milieux populaires. La recherche des rapports entre ces trois espèces permettra d'ordonner les pratiques, dispositions et représentations de la population étudiée dans sa diversité et de rendre compte de ses variations.

Les différents articles ne relèvent pas d'une seule orientation théorique et s'appuient tout autant sur des enquêtes quantitatives que qualitatives. Leur confrontation est d'autant plus enrichissante pour le lecteur. Une remarque discordante cependant : la médiocre qualité de la reproduction de nombre de graphiques les rend quasiment illisibles.

Régine Boyer
INRP

BERTHELOT (Jocelyn). — **Une école de son temps. Un horizon démocratique pour le collège et l'école.** — Montréal (Canada) : Les Éditions coopératives Albert Saint Martin, 1994. — 288 p.

Tout le monde admet qu'une nouvelle réflexion s'impose sur les objectifs de l'enseignement obligatoire, et spécialement du collège, mais bien peu ont le courage de s'y consacrer. Il est certain qu'une phase est close. Celle qu'Anne Van Haecht (1) a caractérisé par l'idéal type de l'école démocratisante : une école qui classe les élèves en fonction du seul mérite scolaire et contribue à redistribuer les positions sociales entre les générations : « comprehensive school » dans les pays anglosaxons, enseignement rénové en Belgique, collège unique en France. On parle parfois d'une période « post comprehensive » qui reviendrait à demi-mot sur les ambitions — les utopies ? — de la période précédente. Cette école « post comprehensive » se caractériserait par une remontée des objectifs de socialisation, au détriment des objectifs d'égalité des chances. Si l'on rassemble tous les jeunes de cinq à quinze ou seize ans, ce n'est pas pour redistribuer les cartes d'une génération à une autre, c'est pour leur apprendre à vivre ensemble, indépendamment des différences sociales qui se maintiennent par ailleurs. Certains y voient un retour aux sources de l'école républicaine, et un sage réalisme : il était bien présomptueux de penser que l'école pouvait faire autre chose que nuancer la tendance naturelle de la société à se reproduire. D'autres y voient une défaite et un abandon par l'école et, au-delà par l'État, de son devoir de redistribution des richesses entre les classes.

C'est à la fois dans ce mouvement, et contre ce dernier aspect, que s'inscrit le livre de Jocelyn Berthelot. Dans ce mouvement parce qu'il est sensible à la crise du modèle « compréhensif » et soucieux de recadrer l'action de l'école obligatoire sur des objectifs de cohésion sociale. Contre car il ne renonce pas pour autant aux objectifs d'égalité, et prêche pour une action volontariste de l'État. Même si ce plaidoyer s'inscrit dans un contexte ou la tradition étatique est beaucoup plus faible qu'en France, il est certain qu'il se situe à contre-courant de beaucoup de discours et de décisions actuelles.

L'auteur est un universitaire chargé de recherche à la Centrale de l'enseignement du Québec. C'est donc pour nourrir la réflexion syndicale qu'il a tenté cette synthèse, qui propose un projet global pour la période de l'enseignement obligatoire. « Les changements suggérés sont nombreux et traversent toutes les facettes de la vie scolaire. Nous avons avancé un ensemble de propositions concernant le curriculum, la pédagogie, les valeurs, l'organisation scolaire, les services, la gestion, les structures. Tout cela en vue d'articuler un nouveau projet d'ensemble qui permette d'entrer du bon pied dans le XXI^e siècle. Car une telle vision s'impose à ce moment stratégique de l'histoire » (p. 256).

L'intérêt principal du livre réside dans sa démarche. À la différence d'autres entreprises du même type — le « rapport Legrand », en France, il y a quinze ans — l'ouvrage ne part pas d'un principe unique dont il déploierait ensuite toutes les implications. En s'inspirant de l'approche que j'ai présentée dans « École et Justice » (2), Jocelyn Berthelot confronte les différents modèles d'école qui nous sont proposés, en s'efforçant à chaque fois de remonter à leur principe. Il essaye ensuite d'envisager la manière dont le débat peut progresser vers des compromis locaux. Cette démarche me paraît la seule possible aujourd'hui. D'abord, parce qu'aucun principe n'a la légitimité suffisante pour prétendre écarter tous les autres. Ensuite parce que c'est la seule manière de rendre compte du caractère composite du « monde qui est là ». Ce qui est grandeur dans un modèle est souvent petitesse dans un autre. D'où les retours de balancier d'une période à une autre. Après un collège ou l'attention portée à la vie scolaire pouvait conduire à certaines dérives, une polémique quelque peu réactionnaire a présenté l'attachement à la qualité et à la quantité des savoirs enseignés comme une référence absolue. C'est évidemment de ce mouvement pendulaire qu'il faut sortir, et pour cela expliciter les logiques en présence, chercher à les comprendre et construire une action qui puisse être ajustée dans plusieurs systèmes de référence.

Ce débat ne se déroule pas dans un univers vide. Le « monde qui est là » apporte pour chaque logique des

points d'appui et des contraintes, voire des limites. Aussi Jocelyn Berthelot commence-t-il par un tableau à la fois historique et sociologique. Une histoire de l'école québécoise, qui met l'accent sur le rôle de l'Église et le lent dégagement d'un projet d'État. Puis une revue des contraintes au sein desquelles se développe le projet scolaire, depuis la mondialisation de l'économie jusqu'aux nouveaux modes de vie des familles. Il confronte ensuite les modèles d'école qui sont proposés pour faire face à cette situation : une école industrielle, une école marchande, une école traditionnelle et une école nouvelle. À partir de là, il tente de construire un bien commun, dont l'objectif est la formation d'un sujet démocratique. Il présente les mesures qui lui semblent nécessaires pour aller en ce sens, qui vont de considérations macropolitiques — une « école publique », une « laïcité ouverte » — jusqu'à des considérations pédagogiques sur le passage de l'année au cycle en primaire, ou les objectifs des deux cycles du secondaire.

Le cœur de ces propositions concerne cependant le fonctionnement des établissements scolaires. Et, là aussi, elles rencontrent aussi bien certaines de nos préoccupations que le titre d'un ouvrage récent de Robert Ballion (3) : « Faire de chaque établissement une cité éducative ». Comme nous, Jocelyn Berthelot voit dans l'émergence de l'établissement un phénomène ambigu, qui prend sens dans plusieurs mondes. Si, dans le monde marchand, il peut générer des « différenciations inquiétantes », c'est aussi, dans le monde civique, « une communauté en construction » où les élèves peuvent apprendre les règles de la participation à la vie démocratique, faire l'expérience de différenciations qui n'excluent pas la solidarité, etc.

Il y a là, indéniablement, un effort pour remettre le projet de l'« éducation compréhensive » à l'heure de son temps et pour refonder un projet d'école publique en terme de valeur. Ce projet peut toutefois être interrogé sous différents angles. D'abord la conception de la démocratie qu'il préconise paraît bien idyllique. L'école, ou la société, sont-elles cet univers de libre débat où les idées s'affrontent sans violence et où les informations circulent sans secret et sans opacité ? Nous savons bien que non. La violence existe et tout projet de société doit expliquer comment il la gère, c'est-à-dire la contrôle et la réprime. D'autre part, peut-on penser que les informations, qui sont l'outil du débat, sont également à la disposition de tous les acteurs ? On sait bien que, si les enfants d'enseignants réussissent mieux que d'autres, ce n'est pas seulement à cause de leur héritage culturel. C'est parce que leurs parents maîtrisent de l'intérieur les non-dits du système, de la hiérarchie réelle des filières à celle des établissements. Et ce n'est là qu'un exemple.

Sur un autre plan, la perspective me semble trop liée à la position de l'auteur, qui se situe du côté de l'offre d'éducation. Il est vrai que les structures de la France et du Québec sont sur ce plan radicalement différentes. En France, les familles avaient accepté une délégation à peu près totale de leurs droits sur la scolarité de leurs enfants. Il est très net aujourd'hui que beaucoup d'entre elles souhaitent renégocier les conditions de cette délégation et l'apparition de la notion d'usager me paraît une inflexion majeure de l'histoire du système éducatif. Au Québec, le pouvoir des communautés sur l'école fait partie de la tradition et le problème a plutôt été d'imposer le principe d'une école vraiment publique contre les particularismes. Toutefois, Jocelyn Berthelot ne semble voir que les aspects négatifs de cette influence de la « demande sociale ». *Le poids de l'Église, dont l'école québécoise a dû s'affranchir ; le marché qui creuse les inégalités entre les établissements... N'y a-t-il pas d'autres dimensions de la négociation entre une société et son école, et en particulier une dimension civique, qui fait partie de la définition de la démocratie ?*

Enfin, on peut se demander si Jocelyn Berthelot a suffisamment analysé un certain nombre de « cela va de soi » de la période « compréhensive » et des pédagogies nouvelles. Cela est particulièrement sensible pour ce qui concerne les savoirs et l'encadrement des élèves. Les études sur les écoles efficaces montrent que les établissements défavorisés performants sont certes des établissements où les relations sont confiantes entre les enseignants et les élèves, mais aussi des établissements où règnent une stricte discipline et un haut niveau d'exigence sur le travail et sa régularité. Tout cela ne sonne pas très « école nouvelle », mais ne faut-il pas en tenir compte ? De même pour ce qui concerne les savoirs. Il ne suffit pas de réfuter les polémiques qui font du savoir un absolu, immuable et délocalisé, alpha et oméga de toute réflexion sur l'école. Ni de prêcher pour des savoirs ouverts. L'école doit aujourd'hui répondre à des questions très précises. La première concerne la définition de ces « compétences opératoires minimales » qui constituent l'objectif de la scolarité obligatoire. Comment faire pour qu'elles soient les mêmes pour tous ? Qu'elles fournissent un bagage suffisant à ceux qui entreront ensuite dans la vie active et constituent en même temps un socle solide pour ceux qui poursuivront leurs études ? Comment faire pour qu'elles soient réellement accessibles à tous, sans constituer un « SMIC culturel » indigne de la tradition de qualité de l'enseignement secondaire ? La seconde question part du point de vue des élèves. Des travaux récents ont attiré notre attention sur le problème du sens des savoirs. La réussite scolaire apparaît liée à la possibilité qu'a un élève de donner un sens pour lui aux contenus scolaires (4). Ce constat est pour le moment plus un objet de recherche

qu'une proposition de solution, mais il mérite qu'on y prenne garde : n'est-ce pas de là que le projet d'une école démocratique doit repartir ?

L'ouvrage de Jocelyn Berthelot donne donc à penser. Parce qu'il ouvre une voie sur laquelle il faudra bien que d'autres s'engagent. Parce qu'il reflète une volonté de prendre au sérieux toutes les critiques de l'école qui se sont développées depuis les années 60 et de construire un projet post-critique. Aussi parce qu'il exprime, dans ce contexte, une foi très assurée dans les valeurs de l'école, et dans les possibilités de rejoindre tradition et modernité. Il faut donc lui souhaiter des lecteurs mais aussi une postérité. Qui, en France, relèvera le défi ?

Jean-Louis Derouet
Groupe d'Études Sociologiques INRP
Groupe de Sociologie Politique et Morale. EHESS

NOTES

- (1) VAN HAECHT (Anne). *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*. Bruxelles. Éditions de l'ULB. 1986.
- (2) DEROUET (Jean-Louis). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris A.M. Métailié. 1992.
- (3) BALLION (Robert). *Le lycée, une cité à construire*. Paris. Hachette. 1993.
- (4) CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y. *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris. A. Colin. 1993.

BOUTIN (G.), DURNING (P.). — **Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives.** — Toulouse : Privat, 1994. — 208 p. — (Formation. Travail social).

Voici un livre qui sera particulièrement apprécié par les responsables et les intervenants de l'action sociale et éducative. C'est un ouvrage qui vient à point nommé parce qu'il comble un vide parmi les publications en éducation alors que, au même moment, les discours et les recherches foisonnent sur l'importance éducative du milieu familial. Agir, oui mais comment ? Quelle en est l'opportunité ? Pour qui et pour quoi ? Depuis la fin du XIX^e siècle, des actions s'engagent en direction des familles ; de nos jours, la perspective interventionniste s'implante de plus en plus avec le danger toujours renouvelé de voir ainsi se développer un certain contrôle social des familles. En fin de compte, tous les efforts entrepris aboutissent-ils véritablement à changer le cours des choses ? Le « parentage » peut-il s'apprendre ou relève-t-il d'un travail plus fondamental de la personnalité ? Mieux connaître implique-t-il nécessairement de mieux faire ?

Que la visée des interventions auprès des parents soit d'abord éthique avant de se vouloir scientifique n'a pas échappé aux auteurs. Il s'agit de chercher les chemins d'une plus grande humanisation dans les familles au sein de la société actuelle. D'une manière plus précise, le parcours s'opère en implantant la symbolique parentale qui transforme le parent en éducateur. L'importance du consentement, de la participation et de l'implication des sujets constitue la toile de fond de l'analyse des pratiques.

Comment aussi s'assurer que l'intervention ne nuise pas ? Cette question est particulièrement présente à l'esprit de G. Boutin et P. Durning. Le lecteur appréciera également la synthèse critique de nombreux programmes d'intervention développés, tant en Amérique du Nord qu'en Europe occidentale, ainsi que la présentation d'une typologie des pratiques socio-éducatives qui facilite la comparaison internationale des interventions grâce à l'explicitation de l'inscription institutionnelle, des choix stratégiques et des procédures.

Venons-en au contenu. L'ouvrage comprend trois parties : la première traite du contexte, la deuxième précise les programmes en fonction des publics les plus concernés aujourd'hui et la troisième aborde les questions délicates que soulève toute intervention en éducation. C'est en nous référant à certaines de ces questions traitées que nous avons souhaité amorcer la présentation de l'ouvrage.

En résumé, « Les interventions auprès des parents » ambitionnent d'atteindre un triple objectif.

Le premier vise l'examen de la genèse des interventions éducatives dans leur contexte historique, sociologique et social, mais également économique et politique, afin d'élaborer une typologie des pratiques selon qu'elles tendent à prévenir le dysfonctionnement familial, à soutenir ou encore à réparer la dynamique familiale. D'emblée, les approches se distinguent les unes des autres en ce sens que les pratiques à visées réparatrices relèvent de la thérapie familiale et ont pour objet d'atténuer une souffrance, tandis que les pratiques à visées préventives ou de soutien relèvent d'un processus qui privilégie le développement des capacités éducatives des parents qui, à leur tour, induisent chez les enfants un processus d'appropriation de connaissances sur les plans psychomoteur, langagier et socio-affectif.

Le deuxième objectif vise l'étude comparative des contextes socio-institutionnels dans lesquels s'inscrivent les interventions éducatives en Amérique du Nord et en Europe ainsi que l'analyse d'émergences théoriques récentes — telle l'approche sociocognitive — qui, aux côtés de théories d'inspiration psychanalytique, humaniste et comportementale, donnent lieu à des tentatives d'intégration d'approches variées, antagonistes ou synergiques.

Le troisième objectif vise l'évaluation des enjeux et des limites impartis aux multiples programmes éducatifs à destination des familles, ainsi que des principes éthiques sur lesquels ils s'appuient. Des questions sont posées au sujet de la légitimité des changements induits par les concepteurs des programmes et, par là, au sujet des risques encourus par leurs destinataires, depuis la modification trop rapide ou incontrôlée de la dynamique familiale jusqu'à la technicisation abusive de la fonction parentale. Aussi omniprésent que soit, en effet, chez l'intervenant le souci de respecter l'intégrité des familles, son action n'en comporte pas moins, bien qu'à des degrés divers, un caractère de modélisation.

Les constats ainsi posés interpellent l'ensemble des intervenants avec une acuité chaque jour plus pressante car les mutations d'ordre socio-économique des dernières décennies en ont provoqué d'autres, d'ordre politique qui, à leur tour, se sont répercutées sur la vie de la famille contemporaine. Au même titre qu'il existe aujourd'hui des pères « nouveaux », des familles « nouvelles » apparaissent. Il importe dès lors de s'interroger sur le fonctionnement global de ces « nouvelles familles », mais prioritairement sur le sens du concept même de « famille ». En effet, si actuellement la famille se définit encore via la parentèle, la lignée et le groupe domestique, elle se définit aussi et de plus en plus par la coresidence, la conjugalité et le projet d'enfant, c'est-à-dire par le biais de formes multivariées de la vie conjugale (qui devient affaire de contrats privés et interindividuels, renégociables à tout moment, eu égard à l'investissement consenti), des modes de gestion de la natalité (avec, d'une part, l'évitement de naissances non désirées et d'autre part, le recours à des techniques de lutte contre l'hypofécondité), et l'évolution des rôles parentaux (d'autant que les actuelles politiques familiales favorisent le glissement, pour les parents, de la position de « bénéficiaires » à celle de « partenaires »).

Le foisonnement des investigations et des interventions dont fait l'objet la famille dans sa dimension éducative génère d'innombrables questions auxquelles il s'avère difficile ou peu pertinent, voire tendancieux de répondre à l'unisson. En voici quelques-unes qu'abordent G. Boutin et P. Durning :

— faut-il « façonner » des modes de faire considérés inadéquats par référence à d'autres supposés adéquats parce qu'adoptés par la majorité ?

— faut-il agir sans délai au nom de l'intérêt de l'enfant, ou éviter d'agir au nom des bouleversements liés à l'irruption (l'intrusion ?) au sein des groupes familiaux ?

— faut-il privilégier l'approfondissement de l'analyse historique de la difficulté, ou la connaissance de l'action à mener pour remédier à cette même difficulté ?

— une intervention peut-elle être imposée en toutes circonstances, ou en toutes circonstances nécessite-t-elle le consentement du destinataire ?

— comment garantir la non-dangerosité d'une intervention quand on connaît les perturbations (induction de sujétion, de stigmatisation, de conflit) qu'elle risque d'entraîner ?

Ces questions, parmi d'autres, concluent le bilan que dressent les auteurs, et cautionnent l'idée de s'orienter vers une politique de recherche cohérente. Cohérente en ce sens que si la recherche est indispensable (car elle multiplie les perspectives, expérimente les modalités, les évalue...), elle ne peut s'arroger, seule, le droit de définir l'action à mettre en œuvre. C'est là un engagement qui incombe à la société civile tout entière.

Pour terminer, nous émettrons une double remarque. La première, c'est celle de constater que le concept d'éducation parentale, bien que cité et bien défini, est peu présent dans le cours du texte alors que c'est bien de cela qu'il s'agit dans le présent ouvrage. La seconde remarque est relative aux quatre publics de parents (p. 13) qui sont pris en considération dans l'ouvrage alors qu'un important cinquième public mérite toute notre attention : c'est celui qui est constitué par le « tout-venant », c'est-à-dire tout citoyen désirant s'occuper de l'éducation d'un être (y compris de sa propre personne). C'est pourquoi à la fin du texte des auteurs, nous aimerions leur suggérer de mentionner l'expression : « à suivre ».

J. -P. Pourtois

Universités de Mons-Hainaut
et de Paris X - Nanterre

CHABROL (C.). — Discours du travail social pragmatique. — Paris : PUF, 1994. — 234 p.

Les activités discursives sont essentielles dans le travail social, mais aussi dans l'éducation et l'enseignement. Certains aspects de ces activités font régulièrement l'objet d'études systématiques, notamment les interactions verbales en classe. Cependant, l'activité professionnelle enseignante ne se limite pas à l'espace de la classe, à la transmission de connaissances et à la relation pédagogique. Les échanges avec des collègues, des stagiaires en formation, les concertations, les rencontres avec les parents, les réunions avec les partenaires de l'école sont aussi des moments où l'activité langagière est importante. Ces pratiques quotidiennes ont rarement attiré l'attention. Dans son ouvrage C. Chabrol explore ce domaine, et l'intérêt de son travail tient à l'association d'une investiga-

tion microsociologique qui s'attache aux détails des productions langagières et d'une perspective beaucoup plus ambitieuse, une anthropologie de notre société. En effet, l'ancrage dans un contexte particulier : la formation des éducateurs de l'éducation surveillée, et daté : les années 80, fournit des matériaux sur lesquels les pistes ouvertes et la méthode de lecture montrent leur richesse. La portée de ce travail déborde le contexte de l'éducation surveillée et les discours analysés fonctionnent comme des exemples, ce type d'approche pourrait, devrait, être transféré à d'autres situations de formation de professionnels de l'éducation.

C. Chabrol cherche à mettre à jour « la production collective du monde », en s'attachant plus précisément à l'un de ses aspects : la genèse et la structuration de référents communs, et en enracinant ses analyses dans une lecture minutieuse de discours recueillis auprès de professionnels de terrain. La vigueur de ce projet est assurée par la mobilisation d'apports théoriques issus d'horizons divers, philosophique, linguistique, sociologique, sans oublier quelques références freudiennes. Il ne s'agit pas de cultiver « l'éclectisme théorique et méthodologique ou encore le goût des monographies », mais de construire une pragmatique psychosociale « en articulant l'étude des communications et une théorie interactionniste, (pour) expliciter les principes, règles, procédures, conventions, normes et stratégies cognitives, sociales, langagières qui sous-tendent « la compétence communicative » des acteurs sociaux, producteurs et interprétants des échanges quotidiens, constitutifs de « la réalité sociale ». » (p. 8)

Les premiers chapitres sont consacrés à établir les fondements théoriques d'une telle approche : l'entrecroisement novateur de la philosophie du langage ordinaire et de l'ethnométhodologie. Ils sont centrés sur les caractéristiques des comportements langagiers et sur leur traitement. En effet, la rigueur de ce projet tient à la possibilité d'articuler des analyses fines d'interactions effectives, en situation, et des éléments suffisamment importants pour être signifiants à l'échelle de la réalité sociale. Elle tient aussi à la mise en perspective d'analyses portant sur des discours de natures différentes et sur des séquences d'amples variées. Partant d'une analyse synthétique d'entretiens, l'auteur s'attache ensuite à des fragments de réunions, puis à des phrases dans lesquelles les ruptures de construction constituent des indices féconds d'opérations de régulation.

Certes, C. Chabrol insiste sur la nécessité de travailler sur des discours attestés, c'est-à-dire des pratiques discursives produites dans un contexte professionnel ordinaire : réunions de travail, conversations, négociations... Or les travaux consacrés à ce champ s'attachent plus souvent à recueillir des discours provoqués dans le cadre

d'entretiens, ainsi ils donnent accès à une vision globale de la société et du sens de l'action, mais ils restent éloignés des pratiques quotidiennes. Par ces critiques, l'auteur vise les distorsions créées par le recours exclusif à ce type de discours artificiel : il importe plutôt de travailler sur deux types de corpus, l'un constitué d'entretiens, l'autres d'enregistrements de réunions. Ce double ancrage assure une médiation indispensable dans le passage du macro au micro et dans le tissage du langagier et du social.

La présentation d'interviews avec des éducateurs, des instructeurs techniques et un directeur ouvre sur la constitution d'une matrice sociocognitive collective, unifiée : l'intertexte éducatif qui permet de « créer des textes et des discours sociaux toujours nouveaux pour une part mais qui apparaîtront immédiatement reconnaissables parce qu'ils ont cette propriété remarquable de produire leurs variations, diversions ou inversions à partir d'un même « stock » de représentations et de « schématisations » plus ou moins stéréotypées » (p. 129). Dans ce cadre, les discours généraux et anciens organisés à partir d'une polarisation conflictuelle éducation nouvelle/éducation traditionnelle retrouvent un intérêt et une pertinence inattendus.

Dans un second temps, C. Chabrol décortique des énoncés produits en réunion à l'occasion du départ d'un jeune dont le séjour dans l'établissement rendait l'atmosphère intenable, ou de l'orientation professionnelle d'un autre. Enfin, l'auteur propose une analyse de phrases, au plus près des mots, des hésitations, des reprises, prenant en compte la construction avec ses méandres, ses silences, ses cassures. Ces analyses s'inscrivent dans un cheminement qui va du plus général : la matrice sociocognitive, au plus précis : les opérations de rectification-justification, en passant par les stratégies argumentatives. De ce fait, le sens social de remarques à l'aspect pointilliste n'est pas noyé par la technique linguistique en œuvre et les enjeux conjoncturels d'une réunion sont toujours dépassés par leur inscription dans une conception interactionniste de l'action. Ainsi l'attention aux pratiques langagières, tout en empruntant la finesse de sa prise d'indices à la linguistique, conserve un sens social en montrant comment se construit sur le vif, dans la discussion, une argumentation subtile, souple, imprégnée des valeurs professionnelles de son groupe d'appartenance.

Dans ce contexte, la façon dont, en réunion, W, un stagiaire, marque sa soumission mais aussitôt en diminue la portée par un énoncé correctif est particulièrement intéressante. De même la différence entre le discours des éducateurs et celui des instructeurs techniques. Certes ces derniers parlent peu, mais ils ne sont pas non plus encombrés par un idéal contradictoire d'épanouissement

personnel et de moralisation, alors que les éducateurs sont pris par des enjeux énonciatifs complexes qui semblent susciter plus d'attention au principe éducatif d'autonomie qu'au jeune lui-même.

La place accordée aux discours dans la coconstruction des pratiques sociales et de leur signification, et, plus globalement, dans la production de la réalité sociale est décisive, au point que l'on peut se demander s'il reste une place spécifique pour des pratiques qui ne seraient pas discursives. Certes, les stratégies d'argumentation, de rupture, les sinuosités des énoncés donneraient à voir, justement, la façon dont le sujet tente de lier ses pratiques et son discours, et cela dans le contexte doublement contraignant d'une pratique éducative soumise à un projet conflictuel et d'une situation d'interlocution où se trouve en jeu son identité professionnelle et personnelle.

Peut-être peut-on penser qu'il n'y aurait pas tant des décalages entre les discours et les pratiques que des ruptures et des cassures qui traverseraient à la fois les discours et les pratiques dans la mesure où, pour C. Chabrol, la structure du sujet agissant et discourant est fondamentalement clivée. Il n'en reste pas moins que, même si l'on reconnaît la fécondité d'une théorie de l'action interactionniste et d'une analyse de la compétence communicative, on peut s'interroger sur le statut accordé et la place faite aux pratiques éducatives, c'est-à-dire aux situations d'interventions — langagières ou non — auprès des jeunes, mais aussi à tout ce qui participe à l'organisation concrète de leur cadre de vie quotidien. Une pragmatique psychosociale portant sur un domaine aussi brûlant que l'éducation et la rééducation, on pourrait ajouter l'insertion, devra s'interroger sur l'articulation entre les pratiques qui se manifestent dans des façons de dire et celles qui se manifestent dans des façons de faire (surtout en évitant une formulation dichotomique biaisée : pratiques langagières et pratiques non langagières).

Claude Chabrol conclut en notant que l'espace limité de cet ouvrage n'a permis que d'*entrevoir* un champ et un axe de recherche par rapport auxquels il s'agissait de poser quelques jalons. Le cheminement proposé est effectivement foisonnant et l'auteur ne fait qu'amorcer une réflexion sur les retombées pratiques de son travail, notamment en ce qui concerne la formation. Le lecteur aura là un livre dont la richesse est loin de s'épuiser à la première lecture, il y trouvera réunis un cadre théorique, des pratiques discursives de terrain, une méthode de lecture en action et de nombreuses notations qui sont autant de pistes ouvertes à la réflexion. Il pourra ainsi étendre ce type de démarche à des situations caractéristiques du fonctionnement scolaire et se joindre à ces acteurs sociaux qui « Tous, producteurs et/ou interpré-

tants de discours, destinataires d'écrits ou destinataires, forment un réseau de paroles qui font sens d'être réunis » (p. 223).

Michèle Guigue-Durning
M.C. Sciences de l'éducation
Université Lille III

CHARLOT (Bernard) (coordonné par). — L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux. — Paris : Armand Colin, 1994. — 223 p. — (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).

Cet ouvrage collectif, dont la coordination a été assurée par Bernard Charlot, est à la fois complexe et riche en pistes de recherche. Son origine tient dans la création en 1990 d'un réseau de recherche, *Territorialisation des politiques d'éducation et de formation*.

L'ouvrage est construit en quatre parties.

La première s'occupe de la question des rapports entre espace local et espace national ; la deuxième des notions et concepts utilisés pour « penser le local en éducation » ; la troisième de l'évaluation de la territorialisation sur base d'études empiriques ; la quatrième constitue une recherche bibliographique comparative internationale sur les rapports entre formes d'État et formes scolaires.

Comme y insiste Bernard Charlot, l'ouvrage vise à proposer une unité problématique réelle et à dépasser « des pseudo-évidences du prêt-à-penser (la France pays jacobin, la décentralisation synonyme de démocratisation et d'efficacité accrue...) ». Le travail de recherche que l'on y découvre est à la hauteur de telles ambitions, au prix d'une densité liée à la pluripolarisation des thèmes abordés qui le rend un peu ardu, ce qui n'est évidemment pas un défaut.

La première partie renferme quatre contributions.

Louis Saisi fournit les repères historiques permettant de comprendre les rapports entre espace local et espace national dans le champ éducatif. Il dégage trois phases historiques se succédant dans la dialectique du central et du local :

— au Moyen Âge et sous l'Ancien Régime, l'école, « objet local » subit l'influence de l'Église, « centre d'impulsion général » ;

— s'ouvrant, au plan des principes, dès la Révolution française, la deuxième phase s'épanouit dans les années 1880 dans l'école de Jules Ferry qui fait de l'éducation primaire une affaire « nationale » ;

— la troisième et nouvelle phase est récente et voit la fin de l'ère Jules Ferry dans les années 1960 et 1970, une fin confirmée par les lois de décentralisation de 1982 et 1985, sous l'effet d'une crise de légitimité affectant l'État et ses appareils (dont fait partie l'Éducation nationale). Mais si le partage des tâches constitue « la philosophie nouvelle des rapports entre le "central" et le "local" », un tel partage des tâches « ne peut être purement technique et renvoie nécessairement à des enjeux politiques ».

Bernard Charlot définit la territorialisation des politiques éducatives comme politique nationale, comme logique d'État. Parlant de la France, l'auteur le démontre à partir de la succession de trois figures : « l'État éducateur du XIX^e siècle » qui marginalise le local, « L'État développeur des années 1959-1975 » qui combine « une logique économique qui rend possible la légitimation du local, et un discours politique qui l'exclut », et « l'État régulateur des années « de crise » qui délègue des pouvoirs aux établissements et aux collectivités territoriales mais régule et contrôle, en amont et en aval ».

Pour Bernard Charlot, les infléchissements du système éducatif français au cours des vingt dernières années participent d'une transformation du contexte économique. La fameuse « Crise » est une crise de productivité alors même que le taylorisme est à bout de souffle, et est à l'origine de nouveaux modes de gestion et de formation des ressources humaines correspondant à une logique propre aux années 1980, centrée sur le principe de diminution des coûts par appel aux technologies nouvelles, le principe de qualité, le principe de diversification et le principe de délégation de décisions du centre vers la périphérie. Cette nouvelle logique exige une augmentation du niveau de formation de la population et conduit à traiter le système scolaire comme une entreprise. Efficacité, rentabilité tels sont les slogans de logique actuelle qui s'accompagne d'une valorisation de la diversité et de l'hétérogénéité.

Reste que la maîtrise du processus de territorialisation des politiques éducatives par l'État qui l'a impulsée et contrôlée pourrait se fragiliser à l'avenir : en raison de l'existence d'autres politiques ancrées localement et présentant une dimension éducative (politiques régionales de développement économique, politiques municipales de « développement social des quartiers », par ex.), des projets d'établissement renvoyant à des logiques multiples et non pas seulement à des moyens, des divers systèmes d'alliances imaginables entre territoires locaux eux-mêmes et entre territoires locaux et État, de l'absence d'un discours politique puissant sur l'éducation dont l'État pourrait user à des fins mobilisatrices, et enfin de la variabilité des compromis entre forces sociales d'élections en élections.

Bernard Charlot distingue en conclusion sept versions de la territorialisation des politiques éducatives : la « ver-

sion autogestionnaire » (modèle Savary 1981-1982), la « version libérale » (1986-1988) « qui pourrait retrouver une dynamique après mars 1993 », la « version de la territorialisation régulée par l'État » (1989-1993), la « version développement social des quartiers », puis trois autres versions focalisées sur les protagonistes de la territorialisation, la « version collectives territoriales (municipale, départementale, régionale) », la « version marketing » (cf. la logique gestionnaire de l'État) et la « version consumériste » (cf. la désectorisation).

Lucile Bourquelot et Jean-Louis Derouet s'interrogent quant à eux sur les conditions de possibilité des politiques locales « au sens où l'on parle de politique publique à l'échelon central, c'est-à-dire en face d'une action légitimée par l'intérêt général et conduite par la puissance publique. »

Leur analyse s'appuie sur les recherches menées par le Groupe d'études sociologiques de l'INRP à partir de trois terrains d'enquête différenciés à l'aide de multiples variables sociales, économiques et politiques, ces recherches ont montré l'abondance et la grande mobilité des acteurs, des partenariats et des dispositifs.

Trois types d'objectifs pour les politiques territoriales ont été dégagés : « s'attaquer au retard scolaire local pour rejoindre les résultats moyens nationaux, ou bien individualiser les pratiques en fonction des spécificités locales, ou, enfin, à des échelles diverses, mettre en cohérence les initiatives de terrain. »

Les auteurs soulignent la personnalisation et l'instabilité des dispositifs locaux. Si les acteurs impliqués sont diversifiés, plus ou moins riches en réseaux relationnels selon leur statut et leur compétence spécifique, leur disponibilité temporelle dans un projet se révèle très inégale. Par ailleurs, les projets eux-mêmes sont liés par des délais inégaux selon la nature des autorités qui les cautionnent. Et, dès lors, « très proche du temps vécu mais de plus en plus contractualisé, inégalement dense et inégalement mesuré, le temps des politiques locales paraît-il une contrainte au moins aussi forte que leur espace. »

De tels problèmes dans la stabilisation des dispositifs locaux pourrait-elle conduire à une reprise en main étatique ? L'émergence de « macrodispositifs de deuxième génération » ne permettent pas de l'attester. Mais il existe bel et bien certains élus et certains responsables de l'Éducation nationale qui paraissent, au vu des enquêtes, avoir pour objectif, dans le cadre de partenariats territoriaux, d'assurer « la mise en cohérence des initiatives locales », non sans courir le risque de se faire accuser de vouloir « récupérer » les actions en chantier de manière technocratique ou politicienne.

Mais il importe encore, lorsque l'on confronte intérêts locaux et intérêt général, de ne pas négliger l'importance grandissante de la logique marchande dans le champ éducatif. Stratégies consuméristes des familles et mise en concurrence des établissements ne s'accroissent guère d'une prééminence donnée à des objectifs nationaux égaux. La logique libérale marchande pourrait bien ouvrir des boîtes de Pandore et même conduire à un outrepassement de frontières prédéfinies définissant initialement les politiques territoriales.

Agnès Henriot-Van Zanten, enfin, explore les politiques éducatives municipales. Elle fait l'hypothèse que si nombre de villes s'inscrivent encore dans l'optique de l'accompagnement d'actions étatiques », de plus en plus de « mobilisations localisées » se font jour, conjuguant un projet politique construit au niveau municipal et des attentes plus ou moins formalisées d'acteurs et groupes locaux.

Après avoir retracé l'évolution récente du rôle des instances nationales et locales dans le champ éducatif, elle souligne les mérites de la théorie de la « mobilisation des ressources » (Tilly pour la sociologie politique américaine, Chazel pour la sociologie politique française) qui apporte des outils conceptuels complémentaires par rapport aux théories d'usage consacré en sociologie de l'éducation (théories de la reproduction, théories de l'acteur rationnel et courant interactionniste). La « mobilisation » en l'occurrence, limitée dans le temps et l'espace ou vouée à devenir « mouvement social », suppose « le rassemblement d'un noyau d'acteurs en vue d'une action collective à entreprendre ». La mobilisation s'accomplit selon deux dimensions : une dimension culturelle (« la mise en avant de nouvelles valeurs servant de support à de nouveaux modèles de référence et à de nouveaux engagements » et une dimension instrumentale (« la mise en place et l'utilisation de ressources permettant de construire des cadres d'actions communs »).

Une fois argumentée la pertinence de cette théorie pour l'interprétation des politiques municipales d'éducation, Agnès Henriot-Van Zanten présente, sur la base de monographies réalisées dans deux villes sociologiquement très différentes, les aléas de deux types de mobilisation. Le premier type met l'école au service de la construction d'un nouvel ordre urbain et sollicite l'identification des habitants à une telle production dans une ville de banlieue de tradition industrielle et administrative gérée par une équipe municipale de gauche. Le second type met l'école au service de l'entreprise sous l'égide d'une politique scolaire municipale axée sur l'efficacité et l'évaluation dans une ville-centre où dominent classes moyennes et supérieures et qui est gérée par une équipe municipale de droite.

La deuxième partie de l'ouvrage propose trois contributions. François Cardi s'intéresse aux territoires scolaires et espaces de formation.

Partant d'une étude sur les Établissements Publics Locaux d'Enseignement agricole (EPLA), il fait la distinction entre territoire qu'il relie à scolarisation et espace qu'il relie à socialisation. La décentralisation aurait été à l'origine d'une crise du (ou des) territoire(s) des pouvoirs (de leurs limites administratives et géographiques) qui aurait fait apparaître de nouvelles entités (par ex., les EPLA), espaces de formation ne se soumettant pas jusqu'à présent à une définition stricte.

Échappant à la stricte hégémonie de la logique scolaire, les contours de tels espaces de formation (surtout dans l'enseignement technique) « ne correspondent plus à des divisions administratives mais s'inspirent davantage de l'étendue et des composantes des réseaux dont ils peuvent être centre ou partie. »

En raison de la décentralisation, le lien social est à réexaminer selon trois cadres d'action. Les deux premiers sont traditionnels : cadre d'action horizontal (celui des collectivités locales, des organisations professionnelles et des services déconcentrés de l'État) et cadre d'action vertical (celui de l'autorité étatique). Le troisième cadre, vivifié par la décentralisation, est celui des réseaux.

Les nouveaux espaces de formation, plus particulièrement les EPLA, ne sont plus traversés principalement par une logique scolaire mais également par une logique économique et une logique politique. Leur étude passerait dorénavant par une « sociologie géopolitique » de la formation.

Evelyne Burguière, partant des notions de contrats et de partenaires, problématise la rencontre dans l'institution éducative d'acteurs dont les légitimités ne s'inscrivent pas toutes dans le même champ (instruction, socialisation, insertion sociale et professionnelle, etc). Comment des acteurs individuels ou collectifs peuvent-ils collaborer à des projets, comme partenaires au sens plein du terme, alors qu'ils ne disposent pas de la même autonomie de décision et ne s'investissent pas dans une même temporalité pour leur élaboration et leur réalisation ? Pour pouvoir parler de « contrat » de façon pertinente, au sens rousseauiste du terme, après avoir défini leurs champs d'interventions et compétences spécifiques, ne faut-il pas évaluer la capacité des « partenaires » à formuler des règles destinées à assurer un « service public » rencontrant l'intérêt général ?

Dans les dynamiques éducatives actuelles, des conflits de compétence apparaissent (entre écoles et communes notamment), ainsi que des malentendus dus au fait que les différentes instances concernées ne participent pas à la

même culture des relations interinstitutionnelles et ne partagent pas les mêmes rapports à la hiérarchie.

Quant aux parents, définis comme « partenaires de la communauté éducative », ne se présentent-ils pas de manière très inégale, selon leur position sociale, face aux autres acteurs intervenant dans ces nouvelles politiques contractuelles ?

Comment donc éviter que les accords particuliers l'emportent sur les intérêts généraux ? Ou encore « La force du contrat pourra-t-elle, comme l'espérait Rousseau, faire advenir un état juste ? ».

Ruth Canter Kohn, dans son article sur la notion de réseau, en démontre la polysémie et la polymorphie. Pour ce qui est de sa polysémie, la notion fait l'objet de deux types d'énoncés, issus de lieux de production bien distincts : le langage politique et administratif (où le réseau apparaît comme un outil utile pour les politiques publiques) d'une part et les discours concernant les réseaux informels, tenus soit par des professionnels et des militants, soit par des chercheurs en sciences sociales étudiant les interactions entre acteurs sociaux, d'autre part.

Pour ce qui est de sa polymorphie, elle s'exprime formellement par la « topologie des réseaux » (Lemieux) qui distingue : la « constellation personnelle » (une « étoile de relations » autour d'un « ego » central), le « réseau personnel » (interconnaissances, relations de relations, etc.), et le « réseau comme réalité sociale supra individuelle » (sans centre unique).

Deux types de réseaux sont encore distingués selon leur orientation dominante : primat donné à la logistique ou primat donné au relationnel. Dans le premier type, « allofinalisé », les usagers n'ont pas de pouvoir d'intervention sur le réseau lui-même et doivent créer des structures collectives pour devenir des interlocuteurs valables (« partenaire social ») ; les bénéficiaires sont les professionnels membres du réseau et les usagers. Dans le deuxième type, « autofinalisé », chaque membre est à la fois acteur et bénéficiaire ; les relations apparaissent comme égalitaires et la logistique (entendue comme cellule de gestion) n'y a pas d'importance.

Entre autres suggestions de recherche, il serait intéressant de se pencher sur la tension entre la logistique et le relationnel dans le cas des dispositifs transversaux institués (visant deux objectifs difficilement compatibles : une meilleure performance des politiques publiques et la mobilisation du lien social).

La troisième partie est constituée de trois contributions.

Bernard Charlot analyse 146 dossiers de demandes de financement dans les ZEP afin de mettre à jour « ce qui s'y pense ». Ce qui l'intéresse en l'occurrence, ce sont les

représentations que se font les rédacteurs de ces dossiers quant à ce que doit être une demande pour avoir une chance de la faire aboutir.

Le bilan dressé est saisissant : on y découvre « une logique d'actions plus qu'une logique de projet », une « représentation déficitariste des enfants et des parents », l'expression de « l'habitus des enseignants et plus généralement des classes moyennes », une récupération de « l'idéologie du "partenariat" et de "l'ouverture de l'école" ». Même si certaines de ces actions se révèlent pertinentes, les actions proposées paraissent déconnectées de la vie quotidienne des enseignants et des réels problèmes rencontrés par les enfants et leurs familles.

L'auteur en appelle à une clarification urgente des définitions données au « partenariat » et à « l'ouverture de l'école sur le quartier ». Il souligne plus particulièrement le malentendu créé par une ouverture de l'école se réalisant actuellement dans une intention de « communication », conforme à l'habitus des enseignants, alors que les familles populaires demanderaient plutôt qu'on s'attache aux problèmes qu'elles rencontrent en termes de qualification et d'insertion professionnelle.

Evelyne Burguière, Catherine Mathey-Pierre et Michèle Proux se penchent sur les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) concernant les lycées professionnels et leurs partenaires. Dans le cadre de ces expériences officialisées en 1985, les jeunes (de niveau IV ou de niveau V) restent sous statut scolaire et reçoivent une formation complémentaire (centrée sur un créneau d'emploi local ou régional).

L'article se fonde sur une enquête réalisée dans trois régions (une région-frontière, une région-capitale et une région en crise).

Les auteurs s'interrogent sur le public des FCIL, sur le devenir des jeunes après cette formation, sur le caractère partenarial de la dynamique de création et d'ouverture de ces initiatives et sur leur qualité de dispositif d'avenir.

Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse et Marie-Thérèse Rapiou distinguent, au départ de leur analyse, trois familles de problèmes liées à l'étude objective des effets des politiques de décentralisation : « la comparaison entre un mode de fonctionnement "avant" et un mode de fonctionnement "après" », « la définition du local » et « la manière dont on peut faire la part, dans les phénomènes observés au niveau local, entre ce qui traduit de véritables spécificités locales, et ce qui correspond à des phénomènes plus généraux ». Les auteurs s'attachent au troisième type de problèmes en s'intéressant aux conséquences que représente pour l'étudiant (cf. la réussite en première année) le fait d'être inscrit dans une antenne universitaire. La comparaison a porté

ici sur des étudiants en première année de droit inscrits respectivement à Nevers (antenne) et Dijon.

La quatrième partie est constituée d'une recherche bibliographique internationale sur « l'État et le "local" » originale, d'autant plus précieuse pour le lecteur que les grandes lignes de chaque document cité lui sont précisées.

Dans leurs conclusions, Bernard Charlot et Jean-Louis Derouet rappellent les généalogies multiples du processus de décentralisation qui résulte de l'agrégation de logiques très diverses. En ce qui concerne sa justification, la territorialisation a été portée par deux objectifs, la démocratisation et l'efficacité. Mais ils soulignent immédiatement que la démocratisation ne se définit plus en relation avec le principe d'égalité mais avec l'exigence d'une maîtrise par chacun de son cadre de vie et de son environnement.

Le livre montre bien que le local constitue une notion extrêmement polysémique. Ses supports sont multiples : établissement scolaire, ZEP, bassin formation-emploi, territoire politico-administratif (lui-même diversifié : région, département, ville, quartier, établissement scolaire).

À l'heure actuelle, un bilan leur paraît impossible : en raison d'abord de la réappropriation permanente par les acteurs eux-mêmes non seulement des mesures qui les touchent mais aussi des interprétations fournies par les chercheurs spécialistes de la question. Mais encore en raison d'un infléchissement donné à la définition d'une école juste et efficace depuis une dizaine d'années. Il ne faut pas négliger certaines tendances à la recentralisation (réponse à l'essoufflement du militantisme « local » ?) ainsi que l'objectif d'intégration nationale auquel répond l'école française dans une optique bien éloignée du communautarisme anglo-saxon. Il ne faut pas oublier non plus les conflits de légitimité entre un État qui entend réguler la diversité et des instances locales productrices de dispositifs sur lesquels elles affirment leur droit à un contrôle hégémonique.

Pour rendre compte de la richesse de cet ouvrage, il était difficile de ne pas adopter une perspective analytique et donc d'en indiquer toutes les traverses.

Cette publication, dans sa plus grande partie, va bien dans le sens d'une sociologie politique actuelle de l'institution scolaire. Excepté la partie bibliographique, son caractère hexagonal est évident. Néanmoins, elle a une portée très large dans la mesure où les principaux enjeux liés au processus de décentralisation scolaire qui y sont dévoilés se retrouvent dans de nombreux pays européens aujourd'hui.

Dans tous ces pays, il est bien vrai que la territorialisation des politiques publiques (scolaires) a toute l'allure d'une « politique d'État » qui a transféré une partie de ses

pouvoirs (tout en pouvant en reprendre) et qui garde le contrôle de ce qui importe par rapport à l'orientation gouvernementale dominante. Partout, il faut être attentif à la distinction importante entre décentralisation (transfert de compétences de l'État vers des entités gouvernées par des assemblées élues) et déconcentration (transfert des compétences de l'État vers ses propres ramifications administratives).

L'idée de responsabilisation des acteurs qui se retrouve au cœur de l'argumentation favorable à la décentralisation peut nourrir le meilleur et le pire. D'un point de vue politique, elle peut aussi bien faciliter la mise en œuvre de projets éducatifs plus dynamiques et plus démocratiquement conçus et gérés qu'alimenter des intérêts privés. D'un point de vue idéologique, elle peut aussi bien être à l'origine d'initiatives conciliant universalisme et particularisme que d'initiatives culturellement différentialistes repliant les individus sur des « petites patries » pratiquant l'exclusion de l'« autre » (désigné comme tel d'un point de vue ethnique, religieux et/ou linguistique).

Par ailleurs, quel que soit le pays concerné, une réflexion fondamentale sur la notion de local et de ses corollaires comme réseau, contrat et partenariat a sa pertinence dans l'examen de l'évolution des politiques scolaires contemporaines et l'ouvrage est riche de réflexions en la matière.

La lecture de *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux* est donc indispensable à tout individu qui veut comprendre les attraits et les risques de la décentralisation et les nouveaux rapports au local dans le champ éducatif, qu'il soit chercheur ou acteur, ou les deux à la fois.

Anne Van Haecht
Université Libre de Bruxelles

JAROUSSE (J.P.), et MINGAT (A.). — **L'École Primaire en Afrique. Analyse pédagogique et économique.** — (Préf. de R. Peccoud). — Paris : L'Harmattan, 1993. — 319 p.

La recherche de J.P. Jarousse et A. Mingat se donnait deux objectifs principaux, à l'évidence de grand intérêt. Le premier était double : il s'agissait de mesurer les acquisitions, et les inégalités dans ces acquisitions, des élèves de l'école primaire au Togo, mais aussi d'évaluer, en ce qui concerne ces dernières, la part des différentes variables explicatives. En particulier celle de l'organisation scolaire, et plus finement des différentes composantes de cette organisation. On verra comment les résultats obtenus

confirment l'intérêt de ce premier objectif. Mais si l'analyse de la relation entre facteurs d'organisation scolaire et acquisition des élèves est importante, cependant elle n'éclaire pas suffisamment les décideurs. Pour leur permettre de définir une politique éducative et de faire des choix, compte tenu des ressources mises à disposition, une fonction coûts doit être étudiée mettant en rapport les modes d'organisation de l'école et le coût unitaire qui lui correspond. Second objectif de la recherche : estimer cette fonction dans le cas du Togo et permettre ainsi aux décideurs, avertis des implications et des conséquences de leurs choix, d'arbitrer entre l'excellence du système (la qualité) et la couverture maximale sur la population du pays (la quantité). Arbitrage inévitable autant qu'indispensable, important et difficile, en Afrique aujourd'hui.

Mais l'intérêt de cette recherche déborde largement le cas du Togo. On observera d'abord, avec Robert Peccoud dans la préface, que dans les autres pays africains « les problèmes sont largement similaires ». D'où l'idée que les résultats obtenus au Togo devraient en gros valoir pour ces pays. Mais « similaires » ne signifie pas identiques et des données différentes réclament des recherches spécifiques. C'est justement ce que permettent les méthodes de recherche conçues et appliquées au Togo. Leur pertinence pour le cas considéré va de pair avec leur transférabilité, laquelle n'exclut pas des modalités d'application. Cet aspect méthodologique de l'étude est peut-être ce qui fait son plus grand intérêt, au-delà de celui que présentent les résultats obtenus.

Pour ce qui est du premier objectif (objet du chapitre 2) la méthode a consisté à mesurer les acquisitions scolaires en les rapportant à trois variables principales, ce qui permettait d'isoler ce qui tient à la première. La première, c'est-à-dire l'organisation scolaire : taille de la classe, type de construction scolaire, disponibilité en manuels et matériels pédagogiques, formation des maîtres. Pour la seconde il s'agit des caractéristiques individuelles des enfants : leurs capacités personnelles et leur environnement familial, mais aussi le fait que tous les élèves n'ont pas réalisé les mêmes acquisitions lorsqu'ils se présentent à l'école au début de l'année scolaire dans une classe déterminée. Troisième variable, les qualités personnelles du maître, à savoir sa motivation, son énergie, sa capacité à faire travailler les enfants.

Les procédures adoptées assurent la rigueur de la recherche, tant pour ce qui est de la mesure des acquisitions que pour l'estimation de leurs corrélations avec les variables. Pour cette mesure les instruments sont standardisés : mêmes épreuves, conditions de passation homogènes et correction centralisée. Pour retrouver la variété des situations d'enseignement on a constitué un échantillon d'écoles réparties sur tout le territoire national

(chapitre 1). *L'effet des facteurs d'organisation scolaire différenciant peut-être selon l'âge et l'autonomie des enfants, les mesures ont été faites à deux niveaux d'études (CP2 et fin du CM 1).*

Pour donner une idée de l'intérêt des résultats obtenus notons-en quelques-uns. Résultats d'ensemble d'abord. La part de la variance expliquée est de l'ordre de 50 % et 70 % environ de cette variance reviennent aux caractéristiques des élèves : 57,5 % pour leurs capacités personnelles, 10,2 % pour ce qui revient au milieu familial. Les facteurs scolaires, sur lesquels on peut agir, interviennent pour plus de 30 %, proportion substantielle. Pour les facteurs liés à l'école on trouve deux types d'éléments de poids relativement comparables. Premier type (18 %), les caractéristiques logistiques ou organisationnelles du contexte scolaire. Second type (14,3 %), les caractéristiques personnelles des maîtres : charisme, motivation....

On a précisé le rôle des diverses variables de l'organisation scolaire. Le type de construction de la classe (en dur ou en banco), son équipement, la préscolarisation en jardin d'enfants ne font pas de différence sur ce qu'apprennent les élèves. La disponibilité en manuels scolaires exerce l'effet le plus grand, mais il est limité au livre de lecture. L'effet « taille de la classe » est réel mais modeste. L'efficacité pédagogique de l'organisation des classes à cours multiples est prouvée, mais elle est, elle aussi, limitée. Effet utile mais très limité et rapidement saturé de la formation du maître : c'est ainsi que les titulaires du bac se révèlent moins efficaces que leurs collègues moins titrés. On observe par ailleurs que le fait que le maître ne parle pas la langue des élèves est plutôt un avantage qu'un handicap aux acquisitions scolaires.

L'intérêt pédagogique de ces résultats est de permettre un diagnostic global du fonctionnement du système éducatif primaire. Ils permettent de cibler les recherches pour l'amélioration pédagogique de ce système, par exemple recherche sur ce que devrait être une école maternelle préparant à l'école primaire, ou encore une école normale préparant bien les futurs maîtres à enseigner dans les premières classes de cette école (en CP2 la formation professionnelle est inopérante).

Pour atteindre son second objectif principal (chapitre 3) la recherche a consisté à mesurer d'abord la relation coût-efficacité pour chacun des différents facteurs de l'organisation scolaire. Trois courbes figurent chacune de ces opérations. Pour le facteur « qualification des maîtres », par exemple, un premier graphique traduit la loi, telle qu'elle ressort des données, de la variation effective de l'effet de la qualification des maîtres sur les acquisitions. Une seconde courbe trace l'évolution du salaire moyen des maîtres en fonction de leur niveau académique. Une troi-

sième résulte de la combinaison des deux premières : pour chaque niveau de qualification elle associe dans un rapport coût-efficacité les coûts salariaux marginaux aux gains marginaux en termes d'acquisition des élèves. Cette opération est effectuée pour chacun des facteurs de l'organisation de l'école. Il s'est agi ensuite de déterminer la combinaison optimale des facteurs, c'est-à-dire le degré d'utilisation de chacun d'eux qui maximise les acquisitions des élèves pour un montant de dépense donné. Cette combinaison est fonction des éléments précédents : pour une dépense donnée toute augmentation d'un facteur aura sur les acquisitions un effet direct (en fonction de sa loi de variation) et un effet indirect (du fait de sa fonction coût) qui correspond aux conséquences sur les acquisitions de la réduction des dépenses consacrées aux autres facteurs. La connaissance, d'une part des combinaisons efficaces associées aux dotations de facteurs acceptées par le décideur politique, d'autre part du budget disponible pour l'enseignement primaire, permet d'instruire l'arbitrage entre la quantité et la qualité de l'éducation. On trouvera dans le livre tous ces calculs appliqués à l'enseignement primaire au Togo.

Le quatrième et dernier chapitre est consacré à une analyse des déterminants de l'abandon en cours d'année scolaire (CPE-CM1) et à une analyse des décisions de redoublement en fin d'année scolaire dans ces mêmes classes.

Un livre précieux pour tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de l'éducation en Afrique subsaharienne.

Raymond Lallez
Université Paris XIII

LAROCHELLE (Marie), DÉSAUTELS (Jacques). — **Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants.** — Bruxelles ; Ste Foy (Québec) : De Boeck-Université ; Presses de l'Université Laval, 1992. — 314 p. — (Pédagogies en développement).

Il n'est pas si fréquent de voir, dans un même ouvrage, développer une perspective épistémologique tout en procédant à une expérimentation en grandeur réelle auprès d'étudiants. C'est le parti pris réussi de Marie Larochelle et Jacques Désautels, qui n'en sont pas à leur coup d'essai pour caractériser la manière dont leurs étudiants du Collégial (ordre d'enseignement québécois situé entre le secondaire et le supérieur) appréhendent l'activité scientifique. Leur projet s'inscrit dans le cadre du développement d'une perspective constructiviste dans l'enseignement des sciences, perspective qui, au plan mondial, a

déjà donné lieu à d'innombrables travaux. Dans les deux premiers chapitres, ils nous invitent à revisiter, de façon critique, les orientations aujourd'hui les plus classiques, non pour les réfuter puisqu'ils adhèrent à ce courant, mais plutôt pour les moduler, en souligner les paradoxes, avant de suggérer des apports personnels originaux.

Ils rappellent d'abord que le point de vue constructiviste s'oppose à une tendance millénaire de l'esprit à opposer le sujet-en-quête-de-connaissance et les-choses-à-connaître, comme s'il existait une réalité ontologique antérieure et extérieure à l'observateur. Au contraire, toute l'épistémologie contemporaine dont ils se font l'écho converge vers l'idée que la connaissance ne peut être « entendue comme une copie plus ou moins achevée de la réalité puisque nous n'avons accès à la réalité que par nos représentations » (Kuhn, Fourez, von Glasersfeld). Les faits sont construits, rappellent-ils avec Piaget comme avec Bachelard, et ils sont indissociables de leur interprétation. Pour partagé qu'apparaisse aujourd'hui ce point de vue sur la science, il se dissipe dès qu'il s'agit d'enseignement scientifique, puisque le positivisme et l'empirisme conservent tous leurs droits dans les pratiques où les savoirs sont donnés comme « prêts-à-comprendre ».

Pire, ajoutent les auteurs, on trouve des traces empiristes dans de nombreux travaux de recherche qui se prétendent pourtant d'orientation constructiviste. Et ils reviennent d'abord sur les apports des recherches didactiques concernant les conceptions alternatives des élèves, pour qu'on redonne à ces dernières le caractère dynamique et fonctionnel dont elles sont souvent privées quand on les traite de conceptions « spontanées » ou de *misconceptions*. Elles retiennent l'attention, disent-ils, « non parce qu'elles sont fausses ou immatures, mais parce qu'elles sont viables ». Citant von Glasersfeld, ils indiquent que « leur intérêt se mesure à leur succès pragmatique, dans un contexte donné, à se maintenir en tant que structure et à permettre ainsi à un sujet de fonctionner de manière satisfaisante dans son environnement. »

Les conceptions correspondent alors aux « états mentaux » dont disposent les étudiants, à la « niche conceptuelle » qui est la leur et qui leur fournit certaines « clés » pour analyser le monde. Dans ce cas, cela interroge (sans le réfuter) le modèle didactique du changement conceptuel, en faveur dans le monde anglo-saxon (*conceptual change*), dont l'une des stratégies d'appui favorites est celle du conflit socio-cognitif. Or, poursuivent Laroche et Désautels, ce modèle intéressant à bien des égards « postule qu'il n'y a qu'une voie au changement, celle de l'abandon des conceptions initiales et l'adoption des conceptions scientifiques ». Or, cela est impossible pour les étudiants car cela reviendrait à se défaire des cadres

conceptuels qui les constituent comme sujets pensants. Surtout, on espère y parvenir par des moyens paradoxaux, qui renouent avec l'empirisme dénoncé, à savoir l'introduction d'un élément perturbateur contradictoire, extérieur et « objectif » (nouvelle donnée d'observation ou expérimentale). Comme si son interprétation pouvait être univoque ! On sait qu'il est mille façons de se sortir d'une contradiction logique, autres que d'adopter le point de vue adverse : hypothèses *ad hoc*, insensibilité à la contradiction, conservation d'une dualité explicative, désintérêt pour le problème, etc. « Dans la perspective constructiviste, la contradiction n'a pas le statut de déclencheur. Au contraire, elle est comprise comme le produit du déséquilibre, au sens où elle résulte des activités de structuration du sujet. » Bref, on continue dans ce cas à souhaiter qu'*in fine*, les élèves renoncent à leurs conceptions et que fonctionne des « schémas de docilité ».

Ce cadre théorique conduit Laroche et Désautels à préférer la complexification conceptuelle au changement conceptuel, le « dérangement épistémologique » à la rupture épistémologique. Et c'est cela qui guide leur expérimentation auprès d'un groupe volontaire de 35 étudiants, se déroulant sur plusieurs mois, et basée sur l'emploi d'un logiciel intitulé *L'énigmatique*. Au centre de l'écran apparaît un carré noir qui masque le changement de direction d'une trace laissée par un émetteur, alors qu'on aurait pu s'attendre à ce qu'elle continue suivant une trajectoire rectiligne. Dès lors, la classe fonctionne comme une équipe de recherche dont le micro-ordinateur fait office de laboratoire. Les étudiants-chercheurs ne pourront à aucun moment « voir » derrière le carré opaque mais devront élaborer des modèles « convenants » et s'en expliquer. À cet effet, tout un dispositif de recherche est mis en place, comprenant des cahiers de laboratoire par groupes, des rapports de recherche à rédiger périodiquement, des mini-colloques scientifiques où vont se confronter les modèles, des journaux personnels où consigner l'« idée de science » que chacun se fait. On comprend dès lors qu'il n'est pas question de déprécier le cadre épistémologique du savoir des étudiants qui sont, selon les auteurs, « des producteurs de connaissance doués ». Le but n'est pas ici d'éliminer ou de remplacer leurs conceptions, mais de leur permettre de « s'initier aux jeux de la connaissance ».

La suite de l'ouvrage adopte une « posture biographique », une « perspective ethnométhodologique ». Son apport — toujours roboratif et stimulant — ne relève pas d'une logique de démonstration et de preuve, mais s'inscrit plutôt dans une démarche herméneutique d'examen de la faisabilité de la stratégie du dérangement épistémologique. Elle présente une analyse de contenu détaillée des productions des étudiants, notamment de leurs journaux personnels, dont les auteurs tirent des conclusions,

plus qualitatives que quantitatives. Le corpus recueilli et interprété est tout à fait passionnant. Que nous dit-il de l'évolution de l'« idée de science » ? Les témoignages, rédigés sur le vif au fil des séances, montrent que la plupart des étudiants n'avaient jamais vraiment problématisé la production de connaissance, ses conditions et ses modalités. Certains s'étonnent de ce qu'ils découvrent, ayant naïvement imaginé jusque-là que les méthodes d'enseignement étaient le pur reflet de l'activité de découverte (génie du chercheur en moins sans doute). On lit aussi que cette prise de conscience ne va pas toujours sans résistance, qu'elle peut être coûteuse quand ce n'est pas menaçante, dès lors qu'il s'agit de quitter le « lit douillet du réalisme ». Chez d'autres on assiste par contre à ce que les auteurs nomment joliment un « envol épistémologique ». Surtout, il apparaît que nombre d'étudiants parviennent à cette occasion à restaurer une position d'« acteur social » qui est rarement la leur dans l'enseignement (même à intention constructiviste), et c'est sans doute là l'essentiel de ce qui est obtenu par les auteurs.

Jean-Pierre Astolfi
Université de Rouen

LETHIERRY (Hugues) (Coord.). — **Feu les Écoles normales (et les IUFM ?)**. — Paris : L'Harmattan, 1994. — 460 p.

Outre la sienne à titre de coordonnateur, l'ouvrage que nous présente Hugues Lethierry ne rassemble pas moins de 39 signatures ! C'est dire si le risque de dispersion et de manque de cohérence était grand. Nous avons ici affaire en effet à des textes de statut et de longueur très différents : textes historiques, philosophiques, sociologiques, ethnographiques, pédagogiques ; témoignages, souvenirs, plaidoyers... allant parfois d'un simple recto/verso à plus de soixante pages. Nous prendrons le parti de ne désigner nommément aucun auteur, étant dans l'impossibilité, en si peu de lignes, de réaliser la synthèse de toutes les contributions en rendant sa place précise à chacune d'elles, et aussi afin d'éviter tout dérapage vers ce qui deviendrait malgré nous un palmarès improbable, réunissant des chercheurs (dont plusieurs spécialistes reconnus de leur domaine), et des acteurs intervenant à titre de témoins (cette dernière posture n'excluant d'ailleurs nullement, à quelques reprises, la précédente). Notons que, pour faciliter notre parcours dans le recueil, son coordonnateur nous propose des index très précieux : des noms de personnes, des disciplines, des départements et autres noms de lieux (ce n'est pas le moindre intérêt de l'ouvrage, après avoir fixé le cadre historique national, de

nous permettre une plongée dans la diversité des situations locales), index des sigles. Il est cependant dommage que certains renvois de pages obligent parfois le lecteur à effectuer lui-même les ajustements adéquats. En première partie, des repères chronologiques simples (principaux textes réglementaires, périodes et ministres) s'avèrent également très utiles.

Un travail ainsi composé offre à la critique les défauts de ses qualités. Bien que le découpage en cinq parties soit assez clair et signifiant (De la préhistoire à l'histoire : Défense et illustration ; Institution, lutte et mouvement ; L'école post-normale ; Vers une prospective), le nombre très important de textes, donc de styles et souvent d'approches, introduit inévitablement une certaine discontinuité de lecture. À l'inverse le foisonnement et la richesse des contributions ont le mérite de proposer des problématiques, d'ouvrir des pistes de réflexion, dont certaines sont déjà approfondies, d'autres encore à creuser. Ce sont seulement une ou deux de ces pistes que nous voudrions relever ici, sans prétention aucune à l'exhaustivité.

La force d'un mythe comme celui des Écoles normales — situées en si bonne place parmi les « lieux de mémoire » de la République — tient à sa capacité à imposer à la conscience collective l'impression rétrospective d'une stabilité étalée sur la très longue durée, lors même qu'il recouvre une réalité historique qui, pas moins qu'aucune autre, a été sujette à des hésitations, des modifications, voire des contradictions internes jamais résolues, que le livre donne bien à appréhender. Ainsi de la part respective à accorder aux couples notionnels, disciplinaire et professionnel, « théorique » et « pratique », scientifique et pédagogique, dans la formation des maîtres, jamais vraiment stabilisée, avant même que les Écoles n'entrent dans leur ère « post-normale », celle qui — précédant immédiatement la création des IUFM — les a soumises aux incertitudes de 38 textes officiels et à une valse-hésitation avec l'Université, entre 1979 et 1986. Question qui renvoie nécessairement à d'autres, fondamentales : « Qu'est-ce qu'un maître, que doit-il être ? Qu'est-ce qu'instruire, enseigner, éduquer, former ? Pour promouvoir quel type d'homme au-delà de l'élève ? », toutes interrogations que la Troisième République semblait avoir tranchées pour une longue période, alors qu'elle n'a en fait cessé de les mettre en jeu sous l'apparence de petits changements techniques (1887, 1905, 1919-1920, sans parler des projets non aboutis, Massé 1904, Robert 1934, Zay 1937), tant était décisive, et reconnue, leur importance politique. Politique et idéologique, comme le montrent les contributions à portée aussi bien nationale que locale.

Si le propre d'un mythe est justement d'abolir « la complexité des actes humains », de faire disparaître les

traces d'idéologique au profit de la vision d'« un monde étalé dans l'évidence » (R. Barthes), il y a matière à questionner plus avant les Écoles normales pour avoir réussi à imposer aussi longtemps — sous les espèces du modèle républicain — une singulière synthèse entre l'idéal révolutionnaire de diffusion de la science (même si l'organisation de l'EN de l'an III est évidemment récusee), les deux sources religieuses des instituts de formation germaniques même si n'en est retenue que l'orientation morale formelle, via la particularité de leurs relais alsacien et strasbourgeois, le « moment Guizot » visant à conforter le pouvoir monarchique d'alors par le « gouvernement des esprits », qui demeura un objectif central après le triomphe de la République, et les quelques éléments de kantisme et d'éthique protestante laïcisée — imprimés par certains des pères fondateurs, tels F. Buisson et F. Pécaut — efficaces à la fois dans le combat contre le camp catholique et dans la sédimentation d'une mentalité professionnelle spécifique. Ces traits souvent contradictoires ont ainsi participé à la mise en œuvre de ce qui est plus qu'une formation professionnelle, mais qui inclut celle-ci, une véritable formation de la personne tout entière, au sens de *Bildung* ; l'étonnant est qu'ils ont contribué décisivement à déterminer une véritable « place du maître », fût-ce (paradoxalement) dans l'ambivalence, tant sur le plan des rapports aux savoirs que sur celui des rapports à l'État, avec certes une part de frustration mais aussi de promotion personnelle et sociale réelle, à un moment donné de l'organisation de la société et de son système d'éducation.

À une autre phase, profondément transformée, de cette organisation, dont les prémices sont déjà anciennes, se dessine la nécessité d'une autre conception de la formation des enseignants, sur une base à la fois élargie en champ d'application et restreinte en visée anthropologique. L'ouvrage en montre les difficultés, d'abord au niveau du corps des instituteurs puisque tel est son référent central (ENNA, CFPT et CPR, les instances de formation des autres personnels, avant les IUFM, sont évoquées mais non analysées en tant que telles ; les centres de formation des PEGC font l'objet d'un article). Il semble ensuite que, dans les termes d'un parallèle historique avec les Écoles normales, les IUFM soient encore à la recherche d'un mythe fondateur apte à leur assurer, par-delà le succès numérique, une légitimité autre qu'extérieurement déterminée. Mythe fondateur dont on peut parfois repérer des cristallisations réussies dans des cultures locales, mais avec les limites propres à celles-ci, nullement — ou en tout cas difficilement — à l'échelon national. Or l'enjeu paraît bien être considérable : celui de l'invention d'une culture de formation en mesure de répondre à la demande sociale (et à l'offre étatique) de prolongation de la scolarité dans le cadre de l'enseignement de masse contemporain, culture indissociable d'une

nouvelle culture sociale à promouvoir, dans un contexte idéologique peu porteur, c'est le moins qu'on puisse dire. À travers des médiations, il y va au fond de la réduction de la fracture sociale ou du développement accru d'une société à deux vitesses. En un sens, les IUFM constituent le moment actuel correspondant à ce que furent jadis les EN, sans doute avec des responsabilités sociétales démultipliées, compte tenu de l'évolution de la division du travail et de ses conséquences.

On voudrait, après la lecture de *Feu les Écoles normales*, risquer une hypothèse : paradoxalement, c'est peut-être le refus — ou l'incapacité d'un groupe leader clairement identifié (par exemple autour du ministre ou de personnalités pédagogiques incontestables aux yeux de l'opinion) à incarner ce projet de formation en termes hautement revendiqués comme politiques et sociaux, qui a placé les IUFM dans la difficulté de se donner leur mythe fondateur, seul capable a posteriori de « naturaliser » les engagements initiaux et de dissimuler complexité et contradictions inévitables. Le choix qui a été finalement fait d'une légitimation par une approche purement technicienne de la professionnalité enseignante, dans les formes d'une rationalité instrumentale se déployant en dehors d'un projet social suffisamment mis en exergue, était sans doute le moins à même de favoriser une transmutation mythologique forte. Bien que nous ayons pu souligner, à l'aide du livre, les attermoissements survenus dans l'agencement de certains éléments centraux de la formation, le parti pris inverse qui a présidé à la fondation des Écoles normales républicaines (placer la dimension professionnelle sous la gouverne explicite du projet politique) semble s'être avéré plus pertinent, parce que la vision civique (même avec ses défaillances, voire ses aberrations, dans le passage à la réalité) a indéniablement plus de force à se hisser au niveau du mythe qu'une certaine conception réductionniste de la pédagogie. Mais peut-être est-ce là l'effet d'une absence suffisante de recul dans un cas, d'une illusion historique dans l'autre, que plusieurs témoignages se plaindraient d'ailleurs à conforter ; nous ne le croyons pas cependant.

Ces brefs questionnements espèrent avoir montré qu'il y a de quoi tracer son chemin réflexif dans ce livre-matériau.

André ROBERT
Université Rennes II

MANESSE (Danièle), GRELLET (Isabelle). — **La littérature du collègue.** — Paris : Nathan-Pédagogie ; INRP, 1994. — 106 p. + annexes — (Perspectives didactiques).

En dépit d'années de recherche, de réflexions et de bilans sur la lecture en milieu scolaire, collégien ou lycéen (1), le regard universitaire, et surtout le regard journalistique, médiatique, portés sur la pratique de la classe, restent très souvent une vue de Sirius. Les professeurs de lettres ne se reconnaissent plus dans les miroirs qu'on leur tend dès que les considérations techniques liées à la lecture se prolongent par une interrogation sur « le niveau », la culture, sa construction, la transmission de ses modèles chez les jeunes, et son devenir. Ils sauront gré à Danièle Manesse et à l'équipe de praticiens qu'elle a réunie de dire leur fait, d'emblée, aux chantres de la désespérance systématique et aux optimistes béats, et de poursuivre (2) un examen approfondi entrepris à l'initiative du département Didactique des disciplines de l'INRP par cinq professeurs de collège, sur plus de deux ans dans 150 établissements. Ce souci de rigueur se caractérise par une référence historique aux textes officiels qui régissent la pratique de la lecture au collège. Démarche pertinente, en ce qu'elle permet de repérer la persistance de constantes dans la transmission d'une culture littéraire « patrimoniale », de mesurer l'accueil, mais aussi les résistances des élèves et des maîtres aux nouveaux domaines de lecture qui leur sont offerts, suggérés ou imposés, et de contribuer ainsi à une meilleure connaissance de la culture au collège.

Les enseignants reconnaîtront dans cette analyse la complexité croissante des champs de contraintes où s'exercent leurs choix avec une liberté restée très grande mais devenue lourde. Sur bien des points, cette étude leur apportera le plaisir d'une confirmation, d'une reconnaissance, plutôt qu'une véritable révélation : une fois de plus, ils mesureront l'originalité de leur situation par rapport à celle de leurs collègues des autres disciplines, qu'il s'agisse du lycée ou de l'école primaire dont ils ont à compléter la mission d'apprentissage de la langue et de la lecture : l'enseignement du français au collège est devenu le point de convergence d'interrogations, d'attentes multiples et contradictoires, et ils apprécieront qu'un travail mené par leurs pairs, avec eux et avec leurs élèves, replace sur un terrain professionnel les défis qui leur sont lancés. Initier à la littérature un public hétérogène, aux références culturelles multiples, qui maîtrise très inégalement les mécanismes fondamentaux de la langue et son vocabulaire, constitue une gageure dont on mesurera mieux encore le poids si l'on songe à la connotation négative que revêt la lecture chez nombre de jeunes (« Je lis quand je m'ennuie, quand on ne peut pas sortir. Quand on lit, on est tout seul », etc.) : malgré les discours rassurants ou stimulants dont elle est parfois commentée, (Ph. Meirieu, Viv(r)e l'hétérogénéité, *Cahiers pédagogiques*, n° spécial « Différencier la pédagogie », 1989), l'hétérogénéité pèse durement sur l'enseignement des lettres ; elle reste un souci

pour nombre de praticiens chevronnés et une découverte douloureuse pour leurs jeunes collègues stagiaires en IUFM.

La réflexion sur les œuvres inscrites au programme rejoint les conclusions d'études déjà conduites sur ce thème (3), de même que la typologie des éléments qui font obstacle dès qu'on aborde le domaine dit « classique » ou « littéraire », en extraits ou en œuvres intégrales. Il était intéressant d'explorer les représentations associées à ces notions et de voir si elles reflétaient la propre culture des enseignants. Mais que deviennent-elles dans un tel contexte ? Notions bien fluctuantes : la langue archaisante de *Poil de Carotte*, les provincialismes de *Jacquou le Croquant*, les référents culturels et la richesse du vocabulaire des *Lettres de mon moulin* font de trois auteurs hier encore « populaires » des auteurs aujourd'hui difficiles, pour ne rien dire de la tragédie classique qu'un nombre important d'élèves n'abordera qu'au second cycle. Une étude fine de ce problème gagnerait à l'examen, sur plusieurs décennies, des textes suivis proposés dans les manuels destinés au collège.

Quant à la littérarité, « j'ai tendance », dit C. Poslaniec (4) « à penser qu'elle est une fonction de la lecture. Qu'elle dépend du degré d'étonnement du lecteur — étonnement créateur de plaisir et d'enthousiasme —, que cet étonnement porte sur le style, la construction, la nouveauté, la véracité des situations et des personnages, ou tout autre chose. Autant dire que, dans ces conditions, n'importe quel livre peut être considéré comme littéraire par certains lecteurs, à un moment donné, alors qu'il n'est pas considéré comme littéraire, par d'autres, au même moment ». Provocation ? Peut-être. Il reste que cette définition correspond assez bien au sentiment des élèves sur un ouvrage qu'ils ont apprécié, et à la souplesse qui guide les professeurs dans leurs choix. Leur propre conception de l'œuvre « littéraire » (tableau n° 9 : « Les auteurs faisant partie du patrimoine cités plus de cinq fois ») traduit une « reproduction, par la manière dont ils négocient les choix des œuvres qu'ils font étudier, de la culture dont ils sont faits », mais il faut prendre avec prudence la thèse de la reconduction des modèles, des « Héritiers » : certaines absences très remarquables (citons brièvement les tragiques grecs, les comiques latins, Dante, Goethe, Tolstoï...) semblent indiquer que les réponses sont davantage le reflet des limites des élèves que de la culture de leurs maîtres. Si des travaux récents permettent de bien connaître les sources de leur culture professionnelle (5), nous ne disposons pas, sur leur culture personnelle, d'éléments assez approfondis qui permettraient de dégager avec précision le sens de leur action.

Le succès durable de Molière dont la diversité, du *Médecin malgré lui* au *Misanthrope*, a permis, ou infligé,

un découpage et une répartition de la 6^e à la 1^{re}, continue de fasciner les chercheurs, ce qui est un peu surprenant si l'on veut bien songer à l'universalité de notre auteur. Alejo Carpentier par exemple aimait rappeler l'extraordinaire présence de Molière en milieu populaire dans tout le continent sud-américain. Enfin, si « c'est une étrange entreprise que celle de faire rire les honnêtes gens », la formule vaut tout particulièrement pour des adolescents : les professeurs de lettres sont souvent à la recherche de pièces comiques de qualité à destination des collégiens dans le répertoire théâtral moderne ou ancien.

On comprend le désir de distinguer deux écoles : l'une qui privilégierait une approche encore très modeste de la culture littéraire et l'éducation du goût, de la sensibilité : « la lecture...exerce l'attention et la réflexion comme elle enrichit la sensibilité et l'imagination » (« Compléments aux Programmes et Instructions *Lire au collège* »), l'autre qui accorderait la priorité à une maîtrise convenable de la langue. Les deux démarches sont évidemment complémentaires et cette quasi-impossibilité de les dissocier totalement ne concerne pas que le 1^{er} cycle : outre l'introduction de domaines nouveaux comme par exemple le texte argumentatif, qui tend à les réunir, l'apprentissage de la langue n'est pas considéré comme terminé à l'entrée en 2nde dont les programmes prévoient une « consolidation de la connaissance de l'orthographe lexicale et grammaticale ». Il est d'autant plus malaisé de les séparer que les directives officielles contribuent à renforcer ce rapprochement en diversifiant les tâches, ce que fait bien ressortir l'examen historique des programmes et instructions : un glissement vers l'encyclopédisme caractérise nettement une évolution soucieuse d'intégrer des domaines nouveaux de lecture au point, dirait-on, de vouloir épuiser, par les applications proposées, toute la polysémie du terme (6).

C'est pourquoi on ne sera pas surpris que le manque de temps soit si sévèrement invoqué dans toutes les études effectuées sur ce sujet et on ne s'étonnera pas davantage d'une tendance fréquente à privilégier les œuvres brèves et de préférer une nouvelle de Maupassant aux *Misérables*, par exemple.

C'est dans un tel contexte qu'il faut replacer et interpréter les réponses recueillies. Le professeur de collège est gêné dans son action par les contraintes qui nuisent à l'exercice de sa créativité : la liberté qui lui est laissée reste théorique ; il serait hasardeux et réducteur d'interpréter ses choix de lecture uniquement en termes de fidélité ou d'hostilité à une culture bourgeoise, nationale, traditionnelle, et certainement injuste de voir dans ce « classicisme » une frilosité, un conservatisme étroit, un manque d'ouverture en direction des œuvres étrangères ou des domaines nouveaux de la culture et de la lecture. Le bref passage de

l'enfant au collège offre l'occasion, si modeste qu'elle soit, d'une rencontre peut-être unique avec des « textes de toujours ». Les enseignants sont obligés d'aller à l'essentiel et malgré une méconnaissance regrettable de la littérature de jeunesse dont ils devraient être des spécialistes, ils ont compris le message contenu dans les *Compléments aux Programmes et Instructions* (« Lire au Collège ») : « Poursuivre la découverte des textes fondateurs de notre culture, la Bible, Homère, les historiens latins, la compléter par celle des tragiques grecs, des comédies latines, des chansons de geste. Compte tenu de leur place dans l'histoire et de leur rôle dans la formation de la pensée moderne, ils ne peuvent pas ne pas être, à un moment ou à un autre de la scolarité, l'objet de l'enseignement des lettres. » Merci aux auteurs de le confirmer avec force : « Le collège n'a pas renoncé à enseigner la littérature classique ! »

Cette initiation se poursuit certes au second cycle, mais les textes, on nous pardonnera de rappeler ces banalités, y font l'objet d'un traitement, d'une visée rien moins que culturels : prises de notes, résumés, études de plan, pratique des objectifs de référence, exercices divers de contraction, entraînement à la dissertation, etc. : travaux nécessaires sans doute, mais qui ne préparent guère, dans l'immédiat tout du moins, à une véritable fréquentation du livre.

Doit-on pour autant céder au pessimisme à la mode et conclure à une crise irréversible de la culture littéraire qui trouverait son origine dans les lieux mêmes où elle s'acquiert ? Il faut vivre loin des collèges et des lycées pour l'affirmer avec un tel simplisme et *La Littérature du Collège* aidera à cerner de plus près une réalité complexe, qui demande encore bien d'autres investigations.

Comme le rappelle M. Daniel Dubois, inspecteur général, les œuvres proposées ou imposées dans les Programmes et Instructions visent à la création d'une « mémoire commune » et l'on sait depuis les travaux de Nicole Robine (7) que la thèse d'un oubli rapide, d'une perte des acquis et des habitudes de lecture avec le départ de l'institution scolaire appelle de sérieuses réserves : nombre de ceux qui continuent à lire attribuent cet intérêt à l'influence exercée jadis par un enseignant. R. Duattis et F. Serre, (*op. cit.* note 2) estiment qu'« aucune notion de patrimoine littéraire n'est construite à l'issue du collège », mais citent la réflexion d'un collégien de 3^e qui prend valeur de symbole : « Je viens d'avoir le plus beau prof de français de ma vie, il est vraiment génial, on voit le texte différemment parce qu'il trouve des significations qu'on n'avait jamais trouvées ». Confirmation du désir très fort d'un relais entre le livre et le lecteur, et de « la place éminente qu'y tient, naturellement dira-t-on, le professeur de lettres ». C'est

dans cette direction, dans l'étude des influences qui s'exercent sur la construction des habitudes culturelles chez les jeunes qu'on souhaiterait un regard plus aigu. Des indications précieuses ressortent des recherches menées par O. Chesnot-Lambert, J. Hassenforder et C. Étévé (« Rôle du collège dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent », *Inter-CDI* 90, nov-déc. 1987). Le chapitre « Genèse des intérêts » confirme que les deux catégories les plus influentes sont les professeurs et les parents (respectivement 29,7 % et 23,2 %). Quant aux disciplines d'enseignement, elles contribuent très inégalement à cette formation du goût de lire. Les professeurs les plus cités : français (80,3 %) puis histoire-géographie (14,6 %), sciences (3,1 %) et langues vivantes (2,6 %), sans parler des autres qui interviennent de façon peu sensible. Ceci confirme également s'il en est besoin le rôle capital exercé par l'enseignant de français. Cette piste mérite d'être suivie en étudiant un domaine boudé par les statisticiens, tenu pour négligeable, non représentatif, celui des œuvres rarement mentionnées, surprenantes par une apparente inadéquation au niveau des élèves, à leurs référents linguistiques ou culturels. Ces mentions exceptionnelles sont l'indice d'un savoir-faire : « Il y a donc », conclut cette même enquête, « une variable liée aux talents personnels des enseignants, à la capacité qu'ont certains d'entre eux de favoriser une appréciation positive de certaines œuvres ». L'exploration de ces « talents » est devenue nécessaire et appelle des procédures nouvelles auxquelles les observations de l'Inspection apporteront un concours précieux. Elle permettrait sans doute de dissiper un paradoxe et un préjugé : le collège, le lycée seraient le lieu d'une étrange alchimie où naîtrait une future désaffection pour la littérature, où l'or se transformerait en plomb, mais où se construiraient des habitudes durables de lecture.

Les auteurs de *La Littérature du Collège* se sont attachés à décrire avec précision une situation dont il est difficile de prédire l'évolution. « Serions-nous dans une époque de transition ? À cela, notre enquête ne peut répondre ». Le questionnaire (n° 11, p. 116) permet une meilleure connaissance de fonctions mal observées : quels critères les professeurs adoptent-ils dans leurs choix pour éviter les répétitions d'acquis antérieurs et les anticipations fâcheuses sur les programmes du lycée, pour construire une progression, croiser les époques et les genres ? De quelle nature est la concertation avec les élèves, avec les professeurs des autres classes lors des conseils d'enseignement ? Bien des éléments manquent encore, mais la tendance générale est à l'harmonisation, entre étude de la langue et appropriation d'une culture, entre littérature du collège et littérature du lycée. Qui s'en plaindra ?

On peut citer brièvement quelques éléments appelés à peser sur cette évolution : en s'institutionnalisant et en s'alignant sur la concertation CM2-6^e, la « liaison 3^e-2nde » (8) contribue à atténuer les disparités si souvent dénoncées dans le passage d'un cycle à l'autre, et à harmoniser les acquisitions : le rôle des CDI, dynamisé par la création du Capes de documentation et l'apparition de technologies nouvelles, ne restera pas étranger à cette évolution. Les recherches en matière de grammaire textuelle (B. Combettes) ou de lecture méthodique joueront leur rôle dans les problèmes évoqués plus haut sur les liens entre la langue et l'approche des textes, entre littérature et textualité, et il serait sans doute intéressant de transposer au collège certains aspects de l'enseignement modulaire au lycée. Dans les IUFM, les Programmes et Instructions sont étudiés, commentés, mis en application lors des séances de Formation à l'Enseignement de la Discipline et des cours de didactique, et font l'objet de recherches et de sujets de mémoire : la transmission de la culture comporte des aspects techniques et des innovations généralement passés sous silence, et qui devraient susciter davantage d'espoir que d'inquiétude.

Jean-Marie Berbain
IUFM Orléans-Tours

NOTES

- (1) Apprendre à lire et à écrire, dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes, *Revue Française de Pédagogie*, n° spécial, 1989.
- (2) *Sur la lecture au collège : quelques enseignements des collèges expérimentaux*, *ibid.* n° 68, 1984.
— DUATTIS (Rosy) et SERRE (Frédéric) : Le collège : une entrée en littérature ? Les représentations des élèves de 3^e sur la littérature, *Le Français aujourd'hui*, n° 99, 1992, p. 33, étude placée sous la direction de D. Manesse.
— *Enquête sur l'enseignement des textes au premier cycle : quelle littérature au collège ?* INRP, 1989-1992.
- (3) ÉTÉVÉ, C., LAMBERT-CHESNOT, O. Les collégiens et leurs lectures, une enquête de l'INRP, *École des Lettres*, n° 11, 1988-1989.
— ÉTÉVÉ, C., HASENFORDER J., LAMBERT-CHESNOT O. Les lectures de loisir de l'enfance à l'adolescence, *Inter-CDI*, n° 107-108, 1990.
- (4) POSLANIEC, C. : *De la lecture à la littérature*, éd. du Sorbier, 1992. Intervention au Colloque Didactique et Formation IUFM Orléans-Tours, mai 1992 : *Réflexions sur la littérarité*.
- (5) ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C. : *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*, INRP (Coll. « Ressources et Communication »), 1992.
- (6) *Des graphiques et des cartes, une autre lecture*, CDDP Orléans-Tours, 1987.
— ZAKHARTCHOUK, J.M. : *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP Amiens, 1987.
— Les écrits non fictionnels, *Pratiques*, n° 48, déc. 1985.

- (7) *Les Jeunes travailleurs et la lecture*, La Documentation française, 1984 ; voir aussi,
— PATUREAU, F. : *Les pratiques culturelles des jeunes*, La Documentation française, 1992.
- (8) *La liaison 3^e-2nde en français*, CRDP Limoges, 1991.

ROPÉ (Françoise), TANGUY (Lucie) (dir.) — **Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.** — Paris : L'Harmattan, 1994. — 244 p.

Disons-le d'emblée, cet ouvrage est le bienvenu, tant par son projet que par sa réalisation. Interrogeant l'inflation récente des usages sociaux et savants de la notion de compétence dans la sphère éducative et dans celle du travail, ses auteurs entendent la problématiser « en tant que notion construite par la pratique sociale et la pratique savante » et élucider en quoi cette notion et ses usages désignent et/ou occultent des changements dans les pratiques et les rapports sociaux, à l'école et à l'entreprise. Ils s'appuient pour ce faire sur une réflexion collective nourrie de contributions émanant de chercheurs appartenant à différents domaines disciplinaires ou de personnalités situées au cœur des transformations étudiées. L'ensemble publié ici a le double mérite, d'une part de mettre en œuvre des approches issues de la didactique, de la sociologie de l'éducation et de la sociologie du travail, d'autre part de le faire sur un objet qui n'avait pas fait l'objet d'une telle investigation jusqu'alors. Travail pionnier donc, qu'il convient de saluer et de goûter comme tel, même si l'on regrette parfois qu'il n'aille pas plus loin dans le croisement ou la mise en débat des différents domaines et points de vue disciplinaires, en particulier — j'y reviendrai — qu'il ne fasse pratiquement aucune part à l'examen critique de la notion de compétence et de ses usages du point de vue de l'ergonomie cognitive ou des didactiques professionnelles.

Sous la plume de Lucie Tanguy, le premier chapitre centre l'analyse sur les tentatives de mise en forme d'une pédagogie des compétences au travers des initiatives politiques et institutionnelles visant, à la fin des années 1980, à engager un processus de redéfinition des contenus d'enseignement. La Charte des programmes issue, en février 1992, d'un tel processus apparaît comme « tentative de mise en forme théorique et d'institutionnalisation d'un changement de perspective pédagogique », par lequel s'organise et se légitime « le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques ». Indissociables de la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation standardisés, la notion de compétence ainsi promue et

celles qui lui sont associées (objectifs, savoirs, savoir-faire, etc.) vont de pair avec tout un travail d'explicitation, d'analyse et de décomposition des tâches, procédures et critères permettant d'objectiver les compétences requises et observables, l'enseignement général suivant par là une voie déjà empruntée depuis plusieurs années par l'enseignement technique et professionnel. Françoise Ropé, quant à elle, montre comment la notion de compétence a pénétré l'enseignement du français, d'une part au travers des travaux de recherche et d'innovation didactique, d'autre part par le biais de la mise en place de l'évaluation nationale en classe de seconde des lycées. Travaux et discours novateurs s'appuient, au nom de la démocratisation de l'enseignement, sur trois filiations intellectuelles, les courants psychopédagogique (porté par l'INRP puis par les MAFPEN), linguistique et psycho-linguistique. Aboutissant à « une hyper-rationalisation de l'enseignement et de l'apprentissage » et à « une volonté d'organiser le processus d'apprentissage en le décomposant en micro-procédés intermédiaires dont la somme est censée contribuer au tout », ces courants convergent avec la volonté des directions pédagogiques du Ministère de promouvoir une « culture de l'évaluation », qui puisse répondre au double objectif d'évaluation gestionnaire de l'efficacité du système éducatif et d'évaluation pédagogique des processus d'apprentissage. L'institutionnalisation de l'évaluation devient ainsi un moyen par lequel les promoteurs et concepteurs des épreuves utilisées tentent d'infléchir les modèles cognitifs et culturels des enseignants, voire, dans ce cas précis, de valoriser et légitimer des savoirs que nombre de professeurs en poste ne possèdent pas (grammaire textuelle, typologie des textes, etc.).

L. Tanguy et F. Ropé interrogent les présupposés scientifiques et technocratiques sur lesquels repose une telle évolution. Sont en cause, d'une part l'illusion selon laquelle on pourrait passer sans autre forme de procès de la description de l'organisation et du fonctionnement d'un produit (par exemple d'un type de texte) à la modélisation, voire à la prescription de l'activité de production de ce produit, d'autre part l'excès de décomposition analytique et d'explicitation des tâches, « la volonté de tout objectiver, de tout mesurer, et peut-être de traiter de la pensée humaine comme on traite l'information dans les systèmes experts ». Ainsi, alors que les promoteurs d'une redéfinition des contenus d'enseignement et de la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation mettaient en avant la nécessité de produire ou d'améliorer les conditions permettant aux élèves de donner sens aux apprentissages et aux savoirs scolaires, certaines formes de cette redéfinition et de cette mise en œuvre les font paradoxalement apparaître comme « une rationalisation de type instrumental faisant obstacle à cette production de sens ». Constat qui n'est guère étonnant lorsqu'on sait combien, en amont, les

présupposés sous-jacents aux mesures préconisées ont été adoptés sans qu'aient été prises en compte ni les résistances et oppositions rencontrées, ni les discussions scientifiques dont les notions et théories mobilisées sont l'objet au sein des disciplines de référence : « tout porte à croire que les débats ont été évacués d'autant plus aisément que les contraintes de temps, celles de la conjoncture politique, ne les autorisaient pas ».

Selon une problématique voisine, Michel Caillot s'attache, dans le chapitre suivant, à montrer comment, des années 1970 à aujourd'hui, l'enseignement des sciences expérimentales a pris en compte les notions d'objectif, de capacité, de compétence. Il met en évidence des différences notables dans l'usage de ces notions que font les concepteurs des programmes en physique et en chimie, différences qu'il explique d'une part par des raisons d'ordre épistémologique, d'autre part par la place et le poids des pratiques sociales de référence propres à chacune des deux disciplines. Ainsi les physiciens, pour lesquels les concepts propres à démontrer et construire une intelligibilité du monde et de l'univers sont primordiaux, se tiendraient à distance de l'entreprise de mise en forme pédagogique par les objectifs et compétences, alors que les chimistes, ancrés dans une logique d'action visant à la transformation de la matière, y seraient beaucoup moins réticents. Cette différence serait également à mettre en rapport avec le poids dans l'économie et la société d'industries chimiques fortes et puissantes, dont l'équivalent n'existe pas en physique, et qui se sont investies dans l'élaboration des objectifs et contenus de formation générale. Il apparaît dès lors que physique et chimie ne sont pas deux disciplines aussi sœurs qu'on veut bien le dire et, plus largement, que l'épistémologie des disciplines et leur place dans le monde économique et social peuvent conduire à des choix différents face au développement de la logique socio-institutionnelle des objectifs, des compétences et de leur évaluation.

Viviane Isambert-Jamati examine ensuite la fréquence d'usage de la notion de compétence dans la revue *L'Orientation scolaire et professionnelle*, entre 1972 et 1975, puis entre 1990 et 1993. Rare et utilisée comme notion de « sens commun » durant la première période, cette notion est beaucoup plus fréquente durant la seconde, tant sous la plume des psychologues que sous celle des spécialistes de sciences sociales. Elle n'en demeure pas moins polysémique, recouvrant une grande diversité d'usages et de significations, à la limite du sens commun et du scientifique, traduisant donc un important flou conceptuel, mais permettant de parer d'une apparence de scientificité les propos qui en font usage.

À l'interface entre les sphères du travail et de la formation, Jean-Pierre Darré analyse ensuite le processus de

construction d'un référentiel de formation des conseillers techniques agricoles. Il montre combien le discours d'invocation des « mutations » de l'agriculture repose sur l'abstraction d'un agriculteur défini sur le modèle du chef d'entreprise au détriment de la diversité des situations et des activités réelles, et occulte la volonté des organisations professionnelles de ne plus confier aux techniciens agricoles une mission de service public à destination du plus grand nombre mais une activité de services personnalisés (éventuellement payants) aux seuls agriculteurs qui ont su devenir « chefs d'entreprise ». Court-circuitant toute négociation portant sur ces enjeux, l'élaboration du référentiel a de fait été réduite à une discussion d'experts « où l'on cherche à éviter tout ce qui pourrait entraîner la discussion vers des conflits que les membres du groupe ne sont pas habilités à traiter ». Dès lors, figure du client et figure de l'expert se légitiment réciproquement ; le consensus s'établit sur une mise à distance des réalités du monde social agricole, et sur une logique d'« abstractisation » qui, sous une apparence de scientificité, « fait porter sur l'étiquetage du détail le soin, le temps et la minutie qui ont manqué à la réflexion initiale, en substituant ainsi la mécanique d'une procédure au débat et à la négociation sur la situation et les buts poursuivis ». Cette prise de distance à l'égard d'une réalité faite de situations et d'expériences très diversifiées aboutit à ce paradoxe « qu'en allant vers le détail, on ne s'approche pas de réalités concrètes, mais qu'au contraire, faute d'un ancrage dans une ou un ensemble de situations semblables, on ne fait que tourner en rond dans l'abstraction ». Il est alors clair qu'une telle mise en œuvre de la logique des compétences ne peut conduire à une meilleure (re) connaissance de ce qui se construit dans l'expérience et de ce qui en fait la valeur.

C'est l'usage de la notion de compétence par les sociologues du travail qui est l'objet du chapitre rédigé par Marcelle Stroobants. Celle-ci interroge le revirement qui, au début des années 1980, conduit nombre de sociologues à prendre leurs distances avec les approches en termes de qualification, pour dresser un nouveau portrait du travailleur en opérateur-expert, à l'aide d'un vocabulaire technique renouvelé faisant largement appel aux notions de savoirs, de compétences, ou d'organisation qualifiante du travail. Pour l'auteur, ces notions ne répondent pas à une élaboration interne à la sociologie du travail, mais sont importées des sciences de la cognition sous l'influence des consultants, formateurs et ergonomes que les sociologues du travail rencontrent de plus en plus sur leurs terrains d'enquête. Adoptant ces notions et problématiques, les sociologues participeraient dès lors du mouvement qu'ils sont censés expliquer. Démarche que M. Stroobants propose d'inverser : « au lieu d'adopter les catégories de savoirs et de compétences comme fac-

teurs explicatifs, il s'agit de les prendre comme objets à expliquer. De la sorte, on peut comprendre comment des compétences se différencient à la fois dans le registre du titre conventionnel et dans celui des stratégies cognitives ». Il convient pour ce faire non seulement de « les envisager comme produits de processus et non comme points de départ », mais aussi d'« envisager ces processus comme des séquences d'« habilitation » ».

Pour finir, Lucie Tanguy montre, à partir de l'analyse d'un accord professionnel souvent donné comme référence de la mise en œuvre de la « logique des compétences » dans l'industrie, combien cette logique participe d'une redéfinition des relations salariales : « Tout se passe comme si la compétence, ensemble de propriétés instables devant constamment être soumises à l'épreuve, s'opposait à la qualification mesurée au cours de cette dernière période par le diplôme, titre acquis une fois pour toutes ». Cette centration sur les compétences va de pair avec un important développement des actions d'évaluation et de formation par lesquelles l'entreprise, d'une part dispute à l'appareil scolaire le quasi-monopole qu'il exerçait jusqu'alors en ce domaine, d'autre part vise à naturaliser et à faire accepter les différenciations salariales comme étant la résultante de propriétés et d'actions individuelles.

En conclusion, j'insisterai avec les auteurs sur deux points. D'une part sur le fait que, à l'école comme à l'entreprise, la mise en œuvre de la « logique des compétences » et des notions qui lui sont associées (contrat, projet, objectifs, etc.) repose sur une représentation, plus ou moins explicite et consensuelle, des sujets sociaux comme « individus, acteurs rationnels dotés de consciences calculatrices », et sur une « vision intellectualiste de l'action humaine fondée sur des intentions rationnelles », lesquelles sont non seulement discutables sur le plan théorique et scientifique, mais présupposent en chaque « acteur » des dispositions particulières inégalement réparties selon les catégories sociales. Si tout laisse entrevoir le caractère inégalitaire de telles conceptions, on ne peut écarter l'hypothèse qu'elles aient pour effet, sinon pour fonction, de mieux faire accepter les différenciations

qu'elles contribuent à produire en les naturalisant, de promouvoir et de légitimer un modèle de justice tendant à faire valoir les différences et particularités individuelles et dont le principe d'égalité ne serait plus la référence première.

D'autre part sur la « logique d'abstractisation » qui préside la plupart du temps à la définition des compétences requises ou observables. Celle-ci repose non seulement sur le postulat, non démontré, selon lequel les règles qui permettent de décrire ou de modéliser un comportement ou un produit seraient les mêmes que celles qui permettent aux sujets sociaux de produire ce comportement ou ce produit, mais aussi, bien souvent, sur un excès de décomposition des tâches, divisées en de multiples micro-procédures au détriment du sens et de la spécificité des activités concernées (on reconnaît ici l'influence des courants behavioristes). C'est sur l'analyse de ce dernier point que, pour ma part, j'aurais souhaité que ce livre aille plus loin, notamment en prenant en compte les débats et discussions internes à l'ergonomie, à la psychologie et à la didactique des activités professionnelles, dont tous les chercheurs et praticiens sont loin de partager ce type de présupposés (1). Souhait qui, plutôt qu'un reproche, est une invite à la poursuite et à la confrontation d'autres travaux portant sur un ensemble de pratiques sociales et un objet théorique que cet ouvrage nous aide à mieux penser.

Jean-Yves Rochex

Université Paris VII

NOTE

(1) Ainsi, au listage et à la compilation de connaissances extraites par abstraction des conduites d'« experts » différents, certains chercheurs opposent une méthodologie d'analyse clinique privilégiant ce qui donne unité et singularité aux conduites et au « style » de chaque opérateur (Cf., pour un exemple de cette démarche, R. Amalberti et C. Valot, « Champ de validité pour une population de pilotes de l'expertise de l'un d'entre eux », *Le travail humain*, tome 53,4/1990).

INDEX DES ARTICLES NOTES DE SYNTHÈSE ET NOTES CRITIQUES

parus dans la Revue Française de Pédagogie
en 1995 par ordre alphabétique d'auteurs

Articles

<i>B.-M. Barth</i> – Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation	N° 111, avril-mai-juin 1995
<i>M. Bastien-Toniazzo</i> – L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
<i>C. Baudoux, A. Noircent</i> – Culture mixte des classes et stratégies des filles	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
<i>A. Beitone, A. Legardez</i> – Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique	N° 112, juil.-août-sept. 1995
<i>A. L. Brown, J.-C. Campione</i> – Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques	N° 111, avril-mai-juin 1995
<i>J. Bruner</i> – Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ?	N° 111, avril-mai-juin 1995
<i>E. Chatel</i> – Introduction	N° 112, juil.-août-sept. 1995
<i>E. Chatel</i> – Transformations de savoirs en sciences économiques et sociales	N° 112, juil.-août-sept. 1995
<i>S. Coupey</i> – Pratiques d'Education physique et sportive au CP et différences de performances entre filles et garçons	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
<i>B. David</i> – Rugby mixte en milieu scolaire	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
<i>D. Favre</i> – Conception de l'erreur et rupture épistémologique	N° 111, avril-mai-juin 1995
<i>B. Galan</i> – Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
<i>H. Gardner, B. Torff, T. Hatch</i> – L'âge de l'innocence reconsidéré	N° 111, avril-mai-juin 1995
<i>B. Geay</i> – Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
<i>V. Glickman</i> – Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
<i>P. Le Merrer</i> – Les SES : un aboutissement et une rupture dans l'essor de l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en France	N° 112, juil.-août-sept. 1995
<i>C. Leray</i> – Recherches sur les histoires de vie en formation	N° 112, juil.-août-sept. 1995
<i>A. Liva</i> – Concentration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
<i>C. Marro</i> – Réussite scolaire en mathématiques et physique, et passage en 1 ^{re} S. Quelles relations du point de vue des élèves et des enseignants ?	N° 110, janv.-fév.-mars 1995

D. Mauroux – Les écrits environnementaux de l'enfant de 4 à 7 ans : de l'écrit de la rue à l'écrit de l'école	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
G. Moreau – La mixité dans l'enseignement professionnel	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
A. Nguyen-Xuan – Les mécanismes cognitifs d'apprentissage	N° 112, juil.-août-sept. 1995
B. Noël, M. Romainville, J.-L. Wolf – La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation	N° 112, juil.-août-sept. 1995
D. Perkins – L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage	N° 111, avril-mai-juin 1995
Y. Prêteur, E. Louvet-Schmauss – Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales ?	N° 111, avril-mai-juin 1995
M. Vial – Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation	N° 112, juil.-août-sept. 1995
D. Zagar, C. Jourdain, B. Lété – Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel ECCLA	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995

Notes de synthèse

C. Barré-De Miniac – Didactique de l'écriture	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
M. Duru-Bellat – Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psycho-sociales. 2. La construction scolaire des différences entre les sexes	N° 110, janv.- fév.-mars 1995
B. Pochet – Le « <i>problem-based learning</i> », une révolution ou un progrès attendu ?	N° 111, avril-mai-juin 1995
B. Sarrazy – Le contrat didactique	N° 112, sept.-oct.-nov. 1995

Notes critiques

Débats autour d'un livre

B. M. Barth – Le savoir en construction (J. Berbaum et J. Ladrière)	N° 111, avril-mai-juin 1995
P. Champy (dir.), C. Etévé (dir.) – Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (D. Hameline et G. Vigarello)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
* **	
M. Alves-Martin et al – La lecture pour tous (M. Grangeat)	N° 111, avril-mai-juin 1995
R. Ballion – Le lycée, une cité à construire (J.-L. Derouet)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
K. Barisnikov et G. Petitpierre (dir.)- Vygotsky. Défectologie et déficience mentale (J.-Y. Rochex)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
C. Baudoux – La gestion en éducation : une affaire d'hommes ou de femmes (N. Mosconi)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
R. Bautier – De la rhétorique à la communication (L. Porcher)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
D. Becker, M.-E. Handman et R. Iturra (dir.) – Echec scolaire ou école en échec ? Têtes dures, têtes vides. L'échec scolaire des Portugais dans leur pays et en France (F. Platone)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
H. Boillot et M. Le Du – La pédagogie du vide : Critique du discours pédagogique contemporain (J. Houssaye)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
M.-L. Chaix – Se former en alternance, le cas de l'enseignement technique agricole (G. Ferry)	N° 111, avril-mai-juin 1995

C. R. Christensen, D.A. Garvin et A. Sweet – Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion (J. Houssaye)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
P. Clanché, E. Debarbieux et J. Testanière (dir.) – La Pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives. (L. Legrand)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
E. G. Cohen – Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène (C. Camilleri)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
L. Collès – Littérature comparée et reconnaissance interculturelle (G.-D. Salins)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
G. Combaz – Sociologie de l'éducation physique (P. Duret)	N° 111, avril-mai-juin 1995
F. Dajez – Les origines de l'école maternelle (E. Plaisance)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
M. Develay – Peut-on former les enseignants ? (J.-P. Astolfi)	N° 111, avril-mai-juin 1995
Y. Dutercoq – Les professeurs (M.-C. Derouet-Besson)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
H. Eckert – L'orientation professionnelle en Allemagne et en France : utopie et réalité (F. Danvers)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
M. Fabre – Penser la formation (M. Postic)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
G. Ferry – Partance – Suivi d'une étude de D. Hameline : Histoire de vie, formation et pratique littéraire (J. Natanson)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
G. Figari – Evaluer : quel référentiel ? (M.-C. Dauvisis)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
C. Freinet – Oeuvres pédagogiques (G. Avanzini)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
J. I. Goodlad – Educational Renewal. Better teachers, better schools (D. Zay)	N° 111, avril-mai-juin 1995
J. Guichard – L'école et les représentations d'avenir des adolescents (R. Boher)	N° 111, avril-mai-juin 1995
J. Hassenforder (dir.) – Lecteurs et lectures en éducation (E. Plaisance)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
A. Henriot-Van Zanten, J.-P. Payet et L. Roulleau-Berger – L'école dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique (D. Glasman)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
M. Hirschhorn – L'ère des enseignants (R. Bourdoncle)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
W. Hörner – Technische Bildung und Schule : Eine Problemanalyse im internationalen vergleich/Formation technique et école : Analyse d'un problème dans une optique internationale (M. Tournier)	N° 111, avril-mai-juin 1995
J. Houssaye (dir.) – La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (G. Mialaret)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
A. Husti – Temps gagné, temps perdu dans l'enseignement (J. Dumazedier)	N° 111, avril-mai-juin 1995
F. Imbert et al – Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie institutionnelle (C. Blanchard-Laville)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
S. Kline – Out of the garden. Toys and children's culture in the age of TV marketing (G. Brougère)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
A. Lamiki – De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Genevilliers (M. Lobrot)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
G. Langouët – La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui (A. Mingat)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
G. Lapassade – Guerre et paix dans la classe (P. Jubin)	N° 111, avril-mai-juin 1995
G. Lemeignan et A. Weil-Barais – Construire des concepts en physique (C. Larcher)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995

<i>P. Moeglin</i> – Le satellite éducatif. Média et expérimentation (L. Porcher)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
<i>A. Monaco</i> – L'alternance école-production (A. Gonnin-Bolo)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
<i>C. Nique et C. Lelièvre</i> – La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry (G. Vigarello)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
<i>L. Porcher</i> – Télévision, culture, éducation (G. Langouët)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
<i>G. Snyders</i> – Heureux à l'université. Etude à partir de quelques biographies (D. Hameline)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
<i>R. Sue</i> – Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux (J. Beillerot)	N° 112, juil.-août-sept. 1995
<i>R. Viau</i> – La motivation en contexte scolaire (J. Houssaye)	N° 113, oct.-nov.-déc. 1995
<i>G. Vigarello</i> – Le sain et le malsain : Santé et mieux-être depuis le Moyen-Age (M. Manson)	N° 110, janv.-fév.-mars 1995
<i>G. Vincent (dir.)</i> – L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles (D. Glasman)	N° 112, juil.-août-sept. 1995

ARTICLES - Health education

François Galichet, Jean-Claude Manderscheid – Health education and self image construction in the context of modern western societies. 7

Since the age of Enlightenment and until recently the traditional development of value education had rested on the delimitation of three concentric domains: the realm of possibility, focusing on theoretical thought, that of the desirable and finally the realm of reality.

This system doesn't work any longer, for several reasons: principles of legitimacy are multiplying, entailing competition rather than complementarity: the frontier between public and private morals is not so clear as before. Above all, the various models (mimetic, analogical, realist) are unable to help the student adopt effectively these values as his own. Nowadays, constructing one's own identity cannot be the result of the acceptance of a body of specified values ; it rather means a preparation to the management of conflicts, of contradictory norms. Students are guided in their reflexion about health but no predetermined solutions are provided. So, there is no dissociation between citizenship education and mere education.

Marie-Noëlle Indjéagopian, Georges Vigarello – Doctors, new actors in the school. 19

The themes of health courses have been completely renewed, the outline of traditional health education is modified. To deal with these themes, nurses and doctors are required to support « educational » initiatives, teachers are required to work beyond the scope of their subject matter, parents cooperate differently in this specific field. Needless to say the transformation of roles was not easy to implement. Some of the difficulties are examined here, especially those which school doctors meet with. Our research work studies the status of these doctors with the help of thorough interviews: their new position in the school, their multiple tasks, the impediment to their action, their own attitudes and reactions. We make the assumption that new health education concepts require a renewal of tasks and actors'positions.

Christine de Peretti, Nelly Leselbaum – Youth and drugs: thinking about prevention. 29

Preventing from drug addiction is a declared priority for the government and various institutional and social agents participate in this programme. School is also committed to the prevention of drug dependency (which is associated with at risk behaviour and maladjustment in official texts) especially in the context of social environment committers.

Nevertheless, regarding youth' drugs consumption, there is a real confusion between use, abuse and dependency or between use and danger because of the variety of products, of systems of reference (legal, medical, toxicological, sociological...), because of the complexity of influences and probably of the ambiguous adults'attitudes towards these products.

We are presenting below research results concerning students'attitudes towards these products before discussing prevention issues.

The purpose of this investigation is to measure exactly the consumption of drugs, alcohol and other products by schooled students and to describe

their knowledge and opinions about these various products. Moreover, the factors which may be an incentive to, or a protection against repeated use of these products are analysed (self image, family relationships, schooling, peer influence, leisure, expectations...)

Jean-Claude Manderscheid, François Galichet, Elzéa Aventurin – Philosophical reflexion about AIDS. A teaching experiment.

45

Regarding AIDS prevention, health education cannot be limited to the promotion and use of condoms. This is why a teaching team conceived an educational method based on the joint use of audiovisual documents and litterature and philosophical texts. Their aim was to give rise to pupils' reactions to the speech of HIVpositive persons and to make them think over it with the support of texts. It gives an opportunity for approaching of great problems - related to society, existence - aroused by AIDS (exclusion, normality, accountability, illness, death, relation with others) and for rediscovering classical texts in the light of present problems. It is an example of health education approach based on the acquisition of autonomy. It means that the student is not given ready made solutions but is provided with means for individual thought and skills to cope with daily life.

Jean-Claude Manderscheid – What research for health education?

53

Is there a specificity of health education research? This type of question is not new and concerns every emerging discipline. One way of answering this question consist in describing and classifying research. The classification can be organized according to one of the proposed typologies. It may also be based on the research domains: models, evaluation, implementation. Though each of these three domains has specific problems to solve, in practice these problems are interwoven: modelling can't be accomplished without experimentation and evaluation, assessing efficiency is based on objectives settled by the models, etc. Finally, considering how France is behind many other countries in the field of health education, the necessity of training and research in this field of education is obvious.

Patrick Longuet – Children and videogames.

67

74 % of children play extensively with videogames. Among them half plug their console on the TV receiver. There is a noticeable difference between boys and girls concerning game approach - girls start later, they play less time - and titles choice - girls play in second position games based on reflex, like Tetris. players belong to every social class, to every pupil's category: there is no discrimination according to parents' career or academic success. Only among dropouts are there slightly less numerous players. But they play for a slightly longer time. The only discriminatory factor is the time devoted to the game: children from favoured classes are also less numerous to play but they play during a shorter span of time. It is the same for successful pupils (who are often the same favoured classes children). Preferred games are platform games: 3 % of the available titles obtain 34 % of the approval. Two titles are at the top: « Mario » and « Sonic », sold by two leading console producers. These games induce a great sociability: children can play alone AND by pair AND with the family. There are numerous exchanges with peers. Parents play little: this is really the culture of a younger generation. But half of the parents communicate with the children about these games. Research is developing on two questions: is this game practice developing skills that are required elsewhere? Are we observing playing skills transfers?

Jean-Jacques Maurice – Available knowledge on the student depending on action's constraint.

85

Research on teacher's thinking doesn't focus on the observable behaviour anymore but means to infer cognitive processes. In actual classroom situation, teacher's work analysis seems to be essential in order to understand action's load on his thought processes. We elaborate a model of teacher's uncertainty when he studies a task intended for his students and that uncertainty's evolution during the interaction.

We try to know how the teacher simplifies teaching complexity and to make sense of that simplification consequences. This work relies on the teacher's anticipations.

The available knowledge of the student during the planning depends on action's constraints. The limit of that knowledge would be due to a simplification of reality, essential to act.

Corinne Ponce – Mixed ability teaching

97

Learning adaptation to every individual first requires a better individual evaluation and particularly an evaluation of his knowledge nature and skills in the domain. Various changes in prior knowledge would lead to elaborate new knowledge. A learning situation implies such and such types of acquisition. The efficiency of learning procedure closely depends on the nature of knowledge already worked out by the children. This position is argued from research dealing with rational numbers comparison learning by 9-10 year old children. Setting various learning paths according to the knowledge processing modes which have been previously worked out by the learners is an educational procedure of differentiated type.

7

...

...

s o m m a i r e

ARTICLES

L'éducation à la santé

Jean-Claude Manderscheid – *Présentation.*

François Galichet, Jean-Claude Manderscheid – *L'éducation à la santé et la construction de l'identité dans le contexte des sociétés occidentales contemporaines.*

Marie-Noëlle Indjéagopian, Georges Vigarello – *Les médecins nouveaux acteurs de l'école.*

Christine de Peretti, Nelly Leselbaum – *Les jeunes et les drogues : réflexions pour la prévention.*

Jean-Claude Manderscheid, François Galichet, Elzéa Aventurin – *La réflexion sur le sida comme question philosophique. Une expérience d'enseignement.*

Jean-Claude Manderscheid – *Quelles recherches pour l'éducation à la santé ?*

*

**

Patrick Longuet – *Les enfants et les jeux vidéo.*

Jean-Jacques Maurice – *Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action.*

Corinne Ponce – *Pédagogie différenciée.*

NOTE DE SYNTHÈSE

Jackie Green, Keith Tones, Jean-Claude Manderscheid – *Efficacité et utilité de l'éducation à la santé.*

NOTES CRITIQUES

Index des articles, notes de synthèse et notes critiques parus en 1995