

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

L'alternance :
pour une approche complexe



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris II. Armand BIANCHERI, IGEN honoraire. Raymond BOURDONCLE, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lille III. 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. Michel DEVELAY, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lyon II, directeur de l'ISPEF. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférences en sciences de l'éducation, INRP, Paris. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Dominique GLASMAN, professeur de sociologie, Centre de recherche sur le Politique, l'Administration, la Ville et le Territoire, Département civil, Grenoble. Jean GUGLIELMI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur honoraire de sciences de l'éducation, INRP, Paris. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Liège (Belgique). Martin LAWN, Professor of Education, University of Birmingham, Westhill (Angleterre). 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 honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, recteur de l'Académie de Bordeaux. Antonio NOVOA, Presidente do Conselho Científico, Universidade de Lisboa (Portugal). Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jean-Yves ROCHEX, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt, Berlin (Allemagne). Michel SOETARD, professeur de sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche CNRS/GRIC, Université de Lyon II. Agnès VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris. 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.

RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT : André ROBERT, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

CHEF DE RUBRIQUE (NOTES CRITIQUES) : Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférence en sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, 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. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit aussi 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, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 01.46.34.91.61

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'alternance : pour une approche complexe

(dossier coordonné par J.-C. Sallaberry)

- Gaston Pineau, Jean-Claude Sallaberry* – Présentation. La perspective de l'alternance p. 5
- André Geay, Jean-Claude Sallaberry* – La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? p. 7
- Frédérique Lerbet-Séréni, Dominique Violet* – Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance p. 17
- Pascal Galvani* – Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université p. 25
- Noël Denoyel* – Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce p. 35
- Franc Morandi* – Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaissantes » p. 43

**

- Maguy Chailley* – Image-écran / réel...décryptage d'images, ou « Ce qu'on voit à la télévision peut-il se passer vraiment ? » p. 55
- Michel Lobrot* – Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires p. 63
- Gilles Combaz* – Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège p. 73
- Denise Egéa-Kuehne* – Les reconceptualistes : histoire d'un phénomène américain p. 89
- Alexandre Cosmopoulos* – La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative p. 97

NOTE DE SYNTHÈSE

- André Geay et collaborateurs* – Actualité de l'alternance p. 107

NOTES CRITIQUES

- C. Blanchard-Laville et collab.* – Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres » (J.-S. Morvan) p. 127
- R. Bourdoncle, L. Demailly (éds)* – Les professions de l'éducation et de la formation (C. Dubar) p. 128
- A. Chervel* – La culture scolaire (P. Foray) p. 131
- O. Cousin* – L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement (D. Meuret) p. 133
- K. De Clerck, F. Simon (éds)* – Studies in Comparative, International and Peace Education (D. Groux) p. 136
- É. Delamotte* – Une introduction à la pensée économique en éducation (E. Triby) p. 143

V. Erlich – Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation (R. Boyer)	p. 144
A.-M. Fontaine, J.-P. Pourtois (éds) – Regards sur l'Éducation Familiale : Représentation, Responsabilité, Intervention (G. Bergonnier-Dupuy)	p. 147
H. Gaziel, M. Warnet – Le facteur qualité dans l'école de l'an 2000 (E. Triby)	p. 149
A. Kerlan – L'école à venir (L. Legrand)	p. 151
J. Kerninon – Éducation nationale et espace local. Les défis de la carte scolaire (M.-C. Derouet-Besson)	p. 153
L. Morin, L. Brunet – Philosophie de l'éducation : I. Les sciences de l'éducation. II. La formation fondamentale (M. Soëtard)	p. 155
D. Raymond, Y. Lenoir (éds) – Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement (J. Guglielmi)	p. 156
J. Rose – Les jeunes face à l'emploi (É. Delamotte)	p. 158
D. Thin – Quartiers populaires - L'école et les familles (D. Glasman)	p. 160
F. V. Tochon (éd) – Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques (O. Baudelot)	p. 163
É. Wolff – Lycéens à la Une. La presse lycéenne à La Réunion (P. Rayou)	p. 166

Présentation

La perspective de l'alternance

Gaston Pineau
Jean-Claude Sallaberry

La montée en extension des formations par alternance, des niveaux de base aux autres niveaux et en formation permanente, pose de nombreux problèmes de réalisation et de compréhension.

Alterner de façon *formative* et non pas seulement *juxtapositive* des périodes d'études, de travail... et de non travail se heurte à une série d'oppositions structurant profondément les esprits et les institutions : opposition entre théorie et pratique ; entre savoirs formalisés et savoir-faire ; entre logique de formation et logique de production ; entre liberté intellectuelle et contraintes professionnelles... L'articulation souhaitée entre ces différents couples d'opposés est la conséquence d'un divorce presque consommé. Elle suppose une nouvelle alliance entre des éléments qu'une longue histoire a rendus presque étrangers. Concevoir, conduire et interroger des formations en alternance exige d'introduire non seulement de la complexité mais aussi du contradictoire et du paradoxal. C'est ouvrir le champ éducatif à de nouveaux acteurs avec qui il faut négocier, contractualiser, redéfinir des rôles professionnels, en partenariat. Les problèmes pédagogiques soulevés ne sont que les pointes d'un iceberg culturel concernant les processus de production, diffusion et utilisation des savoirs. Les traiter oblige très vite à développer des recherches soulevant des problèmes épistémologiques de base (cf. Lerbet G., 1995, 1998) (1).

Les essais d'institutionnalisation s'inscrivent dans une désinstitutionnalisation du cours de la vie. D'un emboîtement binaire massif relativement simple de temps irréversibles (étude/travail/retraite), le cours de la vie éclate en périodes multiples réversibles dont la combinatoire complexe mobilise davantage les ressources individuelles, à condition que se flexibilisent les ressources sociales (cf. Pineau G., 1986, 1993). Cet éclatement en périodes réversibles à alterner interroge de front les conceptions arrêtées et statiques de l'humain. L'adulte ne peut plus être vu seulement comme un être ayant fini de croître physiologiquement. Son devenir ne s'arrête pas à la fin de sa croissance, labellisé par un diplôme terminal, scellant à vie sa position professionnelle. Ce devenir est lié à une formation permanente qui devra conjuguer périodes de formations expérientielles et périodes de formations plus formelles selon des alternances optimales à construire par chacun. Vues dans leur extension actuelle sur tout le cours de la vie, les formations en alternance nécessitent donc de revisiter en profondeur les théories anthropologiques et les théories de la formation et peut-être de construire un trait d'union entre elles.

Sous le sigle « Laboratoire des Sciences de l'Éducation et de la Formation », puis « équipe Éducation et Alternance », l'Unité de Recherche (2) attachée au département Sciences de l'Éducation de Tours a voulu accompagner par ses recher-

ches le développement des formations en alternance. Un souci permanent a consisté à ne pas considérer l'alternance seulement comme un terrain, mais à interroger aussi bien les *problèmes cognitifs* que posent les *processus didactiques et pédagogiques*, que les formes sociales repérables de l'alternance, et que les *processus à l'œuvre chez l'acteur alternant*. Ces recherches ont accompagné et soutenu la prise en considération croissante du *sujet* apprenant, en contribuant à l'élaboration d'une armature conceptuelle susceptible de modéliser son *autonomie*. Outre cette modélisation de l'autonomie, les travaux de l'équipe de recherche ont permis, entre autres, de dégager une idée centrale, *celle de production de savoir* – au sens où une formation par alternance, pour être efficace, doit s'appuyer sur une production de savoir de l'apprenant (3). Sous l'intitulé « Autonomie et alternance éducatives », l'unité prend aujourd'hui comme objet central de recherche la construction du sujet par la *production de savoir*, dans une temporalité alternée articulant formations expérientielle et formelle. Cette approche a pour avantage, entre autres, de ne pas chercher à réduire la complexité des situations concernées. *L'hypothèse centrale de la recherche (H°) est qu'un acteur, pour n'être pas agi par une situation, pour y être sujet, produit du savoir par rapport à cette situation* – le sujet

prend en main ses apprentissages, passant d'une logique de formation par consommation de savoirs à celle d'une formation par production de savoir. Un tel passage implique de repenser les processus pédagogiques ou didactiques d'une part, les dimensions personnelles, sociales, écologiques des processus de formation, de l'autre.

Les articles de ce dossier s'emploient à développer ces perspectives, selon des « angles d'attaque » variés. A. Geay et J.-C. Sallaberry explorent la possibilité d'une didactique spécifique de l'alternance. F. Lerbet-Séréni et D. Violet décrivent les aspects paradoxaux de l'alternance, méthodologie à la fois archaïque et novatrice. Les articles suivants s'appuient sur des terrains divers : celui du programme quart-monde, avec une « fertilisation croisée des savoirs », pour P. Galvani ; celui du travail artisanal, qui permet à N. Denoyel de caractériser une « raison expérientielle » ; celui de la formation des enseignants, enfin, dans des « temporalités formatrices », pour F. Morandi. La note de synthèse, quant à elle, tentera, dans la multiplicité des formes et des approches de l'alternance, d'esquisser une typologie des formes ainsi que des indices de repérage des approches.

Gaston Pineau

Jean-Claude Sallaberry

Université François Rabelais-Tours

NOTES

(1) Pour les références complètes, cf. bibliographie de la note de synthèse.

(2) Le laboratoire a été créé par Georges Lerbet en 1984. Avec la mise en place du DUEPS (dès 1981 – cf. note 3), c'est ainsi un dispositif original d'enseignement et de recherche articulé sur l'alternance que dirige Georges Lerbet. Il faut mentionner l'apport de Paul Bachelard pour le développement de l'alternance en milieu artisanal et des recherches correspondantes, ainsi que des applications professionnelles, en France et en Afrique. Georges Lerbet devient Professeur émérite en 1997. L'unité de recherche est alors dirigée par Gaston Pineau, puis par Jean-Claude Sallaberry. Comprenant une dizaine d'enseignants-chercheurs (parmi lesquels, outre les professeurs – P. Bachelard, G. Lerbet, P. Peyré, G. Pineau, J.-C. Sallaberry – trois maîtres de conférences (F. Lerbet-Séréni, F. Morandi, P. Taylor) sont habilités à diriger des recherches) et cinq enseignants associés

(D. Bachelard, N. Denoyel, P. Galvani, A. Geay, C. Newiadomsky), elle n'est pas uniquement tourangelles (P. Peyré est Professeur à l'Université de Pau, C. Gérard est Maître de conférences à l'Université de Nantes, F. Morandi et D. Violet sont Maîtres de conférences à l'UFM d'Aquitaine). Elle publie, en moyenne annuelle, 3 à 4 ouvrages, une demi-douzaine de participations à ouvrages collectifs, une douzaine d'articles, une vingtaine de communications à des colloques.

(3) L'unité a formalisé cette notion – cf. Lerbet, G., 1993, *Approche systémique et production de savoir*, L'Harmattan, et Chartier, D. et Lerbet, G. (coord.), 1993, *La formation par production de savoirs*, L'Harmattan. Par ailleurs, le département, sous la direction de G. Lerbet, a inventé et mis en place une forme d'enseignement par production de savoir, le DUEPS, devenu depuis le DURF (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation).

La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?

André Geay
Jean-Claude Sallaberry

Une didactique de l'alternance, c'est-à-dire une autre manière d'enseigner que celle employée classiquement dans l'école, est à inventer. Bien sûr, il faut continuer à faire des cours magistraux dans l'alternance, méthode didactique expositive particulièrement bien adaptée à la transmission des savoirs théoriques. Mais il faut aussi exploiter didactiquement l'expérience acquise en situation de travail. Ce qui suppose que les enseignants acceptent d'inverser (au moins en partie) leur logique disciplinaire pour entrer dans une logique interdisciplinaire de production de savoir, à partir de l'explicitation et de la problématisation des situations vécues.

Il y a actuellement un manque réel dans l'approche de l'alternance du point de vue didactique et cet « impensé éducatif » (Maubant, 1997) explique très certainement la difficulté de l'alternance à innover véritablement sur le plan pédagogique. Pourtant, il y a bien une dimension didactique dans l'alternance qualifiante puisqu'on y enseigne des savoirs et des savoir-faire. Le problème est de savoir si on doit y enseigner de la même manière que dans l'école ou s'il faut mettre en œuvre une didactique différente.

DIDACTIQUE : LA SPÉCIFICITÉ DE L'ALTERNANCE

Les deux principes de base de toute didactique

En didactique des disciplines, où l'apprentissage est pensé comme *une construction de*

savoirs (en référence à Piaget et Bachelard), on retient deux idées essentielles : « s'il faut aller du simple au complexe pour que la connaissance soit à la portée de l'apprenant, il faut aussi que la situation didactique ait du sens pour lui en réponse aux questions qu'il se pose » (Vergnaud, 1991). Ces deux principes sont en fait contradictoires : d'un côté, il faut opérer *une simplification du problème* pour que l'élève comprenne, de l'autre, pour que ce problème ait du sens, il faut que l'élève puisse le mettre en relation avec *une pratique sociale de référence* (Martinand, 1986), c'est-à-dire une activité sociale où ce savoir est mis en jeu, donc une activité *nécessairement complexe*. Enseigner, ainsi, revient toujours à simplifier et complexifier à la fois.

Face à cette difficulté, la recherche en didactique des disciplines propose aujourd'hui d'entrer par les « situations-problèmes », c'est-à-dire par la construction de situations qui comportent une

difficulté dont la résolution nécessite la maîtrise de la notion qu'on veut enseigner (Meirieu, 1988). Cette didactique constructiviste répond bien à la nécessité du questionnement préalable à toute leçon (Dewey), mais elle laisse intacte la question du sens pour l'apprenant, car la situation-problème est toujours conçue par l'enseignant et le problème posé a d'abord du sens pour lui. On est donc toujours dans « une épistémologie de la résolution de problème » (Fabre, 1993 et 1999), c'est-à-dire dans une recherche de solution et non dans une problématisation (Gérard, 1997, 1999), comme si les problèmes étaient tout donnés ou se posaient tout seuls.

La complexité du travail réel et la notion de compétence

Dans l'alternance qualifiante, l'activité complexe c'est d'abord la pratique professionnelle de l'alternant. La prise en compte de cette expérience du travail est fondamentalement le problème de la didactique de l'alternance. On n'apprend pas en effet dans l'alternance de la même manière que dans l'école centrée sur les savoirs (1). L'alternance associe des *apprentissage expérientiels* en situation de travail (*learning by doing*) à des *apprentissages formalisés* en situation d'enseignement (*learning by teaching*). A l'entre-deux, l'alternance est centrée sur les compétences professionnelles.

L'alternance tire alors fondamentalement sa justification du fait qu'elle permet d'acquérir ce qui ne s'apprend pas à l'école et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence : l'expérience du travail réel. Le réel est en effet plus complexe que tous les modèles. Si on interroge le savoir du professionnel expérimenté, comme le font les ingénieurs cognitivistes pour construire les systèmes-experts (Ganascia, 1990), on s'aperçoit qu'au-delà des règles explicites qui constituent son savoir d'expert le professionnel ne sait plus dire comment il s'y prend pour poser son diagnostic. On débouche alors sur des compétences tacites, implicites ou incorporées (Leplat, 1995), sur un savoir insu, non énonçable et donc non transmissible avec des mots. C'est le savoir de l'expérience qui permet de bien poser les problèmes et de les résoudre en direct, en gérant les imprévus. L'écart irréductible entre le travail prescrit et le travail réel (De Montmollin, 1984) vient des effets non prévus de toute mise en œuvre. La compétence professionnelle est la capacité de

faire face aux imprévus du travail et de l'action. C'est une forme d'intelligence bricoleuse (2) et rusée (3) indispensable à la gestion des situations complexes qui ne sont jamais ni totalement prévisibles ni entièrement modélisables a priori. C'est « une intelligence pratique des événements » (Zarifian, 1997) – par définition imprévus. Une part importante de la compétence (le savoir de la pratique) est incodifiable à l'avance, donc intransmissible par enseignement. Elle ne peut être que produite (4) par la personne elle-même en situation réelle. Ce qui signifie qu'une conception strictement « applicationniste » (5) du savoir (selon l'ordre théorie-pratique) est contradictoire avec l'idée de compétence professionnelle (Bourdoncle, 1993). Le rapport théorie-pratique est aussi fait de réappropriation et d'investissement.

Selon Y. Schwartz (1997), la compétence, difficile à cerner, peut être définie au mieux comme une « combinatoire d'ingrédients ». Le premier, c'est la partie descriptible du travail, sa représentation « en son absence » ; ce sont les savoirs théoriques ou connaissances savantes nécessaires à la profession et les savoirs disciplinaires, déjà identifiés et formalisés dans les référentiels. Le second ingrédient, c'est l'expérience de la rencontre avec un milieu de travail ; source de compétences pratiques incorporées, faite de règles implicites et d'une activité cognitive difficilement explicitable en savoirs formalisés : il y a toujours plus dans l'action que ce qu'on peut en dire. Cette expérience est constituée par les situations signifiantes et « routinisées », répertoriées en mémoire, ces répertoires permettant de considérer le présent comme une variante du passé (Schön). L'ingrédient n° 3, c'est une potentialité – faculté générique pour Chomsky (1997), une « capacité à mettre en dialectique (ou en résonance) les deux premiers ». Subtil dosage entre les savoirs savants et l'expérience des situations, cette méta-capacité permet de distinguer des niveaux de compétences exigés selon les métiers et des niveaux atteints selon les personnes. C'est elle qui produit les savoirs de référence reconnus par la profession (représentations et concepts pragmatiques étroitement liés à l'activité), savoirs peu (ou pas du tout) explicités et donc en partie intransmissibles hors du travail lui-même – ce qui se transmet en situation c'est d'abord du travail (Delbos et Jorion, 1984). D'où, à ce niveau, le rôle essentiel de l'alternance pour permettre d'explicitier ces savoirs professionnels de référence.

Alternance et construction des représentations

On entend dire couramment que tout projet d'enseignement doit tenir compte des représentations du sujet apprenant – représentations à propos de l'objet « à apprendre ». La façon de « tenir compte » de ces représentations, ainsi que la façon de les considérer, peut servir à caractériser la méthode pédagogique utilisée. Dans cette perspective, la caractéristique de l'alternance pourrait consister en la centration sur la construction, par le sujet apprenant, de ses représentations.

Or, une telle proposition, qui peut pourtant paraître fort simple, voire évidente, est très éloignée des conceptions qui président, la plupart du temps, à l'organisation de l'enseignement, traditionnel ou par alternance. Car si la didactique parle beaucoup des représentations de l'apprenant, c'est souvent pour leur conférer un statut qui n'est pas loin de l'erreur. « En face », les représentations scientifiques sont assimilées au vrai. Parallèlement, si la plupart des didacticiens font référence au constructivisme, il semble que toutes les conséquences n'en soient pas forcément tirées, notamment en ce qui concerne les représentations. Quant à celles de l'apprenant, il n'est pas clairement affirmé que son travail d'apprentissage consiste à construire ses représentations – de plus en plus élaborées. Pour ce qui est des représentations « officielles », enseignables, on semble oublier qu'elles ont également été construites, dans certaines conditions ; qu'elles peuvent être remises en question, ou à tout le moins perfectionnées...

Si l'on part du principe que l'apprenant doit construire ses représentations, l'enjeu de l'enseignement est qu'il les construise en se conformant à la démarche scientifique, c'est-à-dire en s'opposant aux représentations initiales (6), que ce soient les siennes ou celles qu'on lui propose... Ainsi, l'enjeu de la construction des représentations dépasse les seuls apprentissages par alternance. Il faut bien voir que le choix de faciliter une telle construction, outre la mise en question (qui vient d'être évoquée) des savoirs proposés par l'enseignant, nécessite en quelque sorte une réconciliation du savoir avec le vécu d'une part, avec les représentations image d'autre part.

Cette position pourrait compléter utilement celle, déjà développée à propos de l'alternance, qui met l'accent sur une démarche de type R → C (Réussir → Comprendre, Piaget, 1974) (7). En

effet, si la démarche de type C → R (comprendre, puis réussir) est présente, elle aussi, dans l'enseignement par alternance, ce dernier peut être caractérisé par une centration sur le type R → C. Les deux « centrations » évoquées doivent être prises en compte dans la pédagogie, bien entendu, avec les conséquences prévisibles dans la conception comme dans l'organisation des apprentissages.

Ce qui spécifie l'alternance par rapport à cette position, c'est la référence à la situation de travail. Car la démarche R → C peut fort bien s'établir en classe, à partir d'exemples ou d'activités proposées. Elle peut bien sûr s'appuyer sur des situations professionnelles. Or, il n'est pas dérisoire que le geste soit physique et mental (il est agi et représenté), ou seulement mental (il n'est que représenté) ; on peut le voir sur des exemples, comme celui des déplacements, comme celui de la construction d'un escalier (Sallaberry, 1997a). L'artisan charpentier traditionnel savait déterminer le nombre de marches et leurs dimensions grâce à une remarquable méthode faisant appel à des gestes pour mener un calcul par approximations successives, la « méthode de la pige ». Cette méthode consiste à reporter sur une règle en bois, appelée « pige », la hauteur totale de l'escalier, donnée par la distance entre les deux étages à relier. Ensuite, un travail de recherche du nombre de marches et de leur hauteur est effectué, par approximations successives, à l'aide d'un compas : en donnant à l'écartement du compas, au départ, la hauteur « moyenne » d'une marche, il suffit de juxtaposer sur la pige n fois cette distance pour vérifier si on obtient un nombre de marches entier, ou non. Si c'est le cas, la hauteur de marche est correcte. Dans le cas contraire, il faut donner au compas un écartement légèrement différent, et recommencer. On s'approche ainsi peu à peu de la bonne valeur. Sans doute enseigne-t-on, aujourd'hui, aux élèves de CAP à utiliser la division, puis l'approximation. L'avantage de la méthode traditionnelle est double : d'une part, elle institue un temps de construction, d'autre part elle inscrit cette construction dans les gestes (8).

La réduction de l'écart théorie-pratique dans l'alternance

L'alternance qualifiante au sens fort c'est le recours à la mise en situation de travail comme

moyen d'acquisition. C'est donc placer la question du travail au cœur des apprentissages : pourquoi l'expérience du travail est-elle un moyen ou mieux une expérience d'apprentissage privilégiés ?

Adopter une approche constructiviste de l'apprentissage comme le fait la didactique, c'est mettre l'activité de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage (9) (dans l'alternance, il s'agit d'une double activité, en situation de travail et en situation scolaire). Or, toute activité, toute action comporte toujours des éléments d'orientation (identification de la situation et définition du but), d'exécution (opérations) et de contrôle (vérification) (Savoyant, 1997). De ce point de vue, toute activité est toujours à la fois théorique et pratique. Toute activité (physique ou mentale) est pratique parce qu'elle est transformation du monde, par des opérations d'exécution, en action ou en pensée – cf. la définition de la connaissance chez Piaget (1970). Toute activité est théorique parce qu'elle suppose des représentations qui fondent les opérations d'exécution. La pratique n'est pas une pure application de la théorie. Elle contient sa propre théorie sous forme de représentations, qu'il s'agisse d'images plus ou moins opératives, de concepts-en-acte (modèles d'action) ou de schèmes opératoires (façons de s'y prendre). Les concepts, du point de vue piagétien, ne sont pas d'abord des idées, mais des schèmes organisateurs de conduite.

Il n'y a en effet de compétences que s'il y a d'abord *constitution de schèmes d'action et de pensée*. Toute connaissance, en action comme en pensée, suppose, selon Piaget, des *schèmes opératoires* définis comme « organisation invariante d'une conduite pour une même classe de situations ». Le concept de schème est un concept-clé pour comprendre les relations entre théorie et pratique, entre savoir et savoir-faire, ainsi que le rôle du formateur en situation qui aide le stagiaire ou l'apprenti en lui faisant analyser les séquences de travail effectuées.

La représentation de la situation de travail, dans sa dimension d'activité, est une « image opérative » (Ochanine, 1981) – répondant à la question « qu'est-ce que ça fait ? » et non « de quoi c'est fait ? » (Le Moigne, 1990). Autrement dit, c'est une « représentation fonctionnelle » de l'action (Leplat, 1995). Ce qui est prélevé de la situation, ce sont les « dimensions pertinentes pour l'action », c'est-à-dire « les invariants opératoires »

qui sont constitutifs des schèmes (Vergnaud, 1991) et qui sont repérés et transformés en représentation (Pastré et Samurçay, 1995). Pour Vergnaud (1996), il s'agit là d'une conceptualisation-en-acte : « au fond de l'action il y a conceptualisation ». Le conceptuel est déjà dans l'action sous forme de « connaissances-en-acte » (théorèmes-en-acte et concepts-en-acte) difficilement explicitables et servant surtout au contrôle de l'action. On peut donc penser les connaissances théoriques, professionnelles et générales, comme une transformation et un dépassement des « conceptualisations sous-jacentes à l'action » en des systèmes cohérents d'énoncés. C'est bien là une inversion de l'ordre théorie-pratique.

Ces connaissances vont constituer les savoirs de référence de l'activité de travail, savoirs mis en jeu dans cette activité, élaborés à travers elle pour résoudre les problèmes et en partie seulement explicités sous forme de savoir externe directement transmissible hors situation. Ces savoirs professionnels de référence ne sont pas réductibles aux savoirs théoriques disciplinaires. Et c'est là que se trouve la question essentielle pour une didactique de l'alternance. Les savoirs théoriques de l'école n'ont *pas de rapport opératoire direct avec la pratique* (l'ordre théorie-pratique est un rapport d'application qui a ses limites). Comment les enseigner sans qu'ils soient coupés de la pratique et de ses savoirs de référence ? La réponse, du point de vue des apprentissages, c'est qu'il est indispensable de faire émerger les représentations du travail réel avant toute théorisation et modélisation.

Il y a donc un écart normal et irréductible entre les savoirs de la pratique et les savoirs de l'école, qui tient aussi à leur mode d'appropriation (Savoyant, 1997). Si on ne veut pas que le savoir appris (dans l'école) reste extérieur à l'activité de travail, il faut que l'activité d'appropriation du savoir soit elle-même une activité dans laquelle le savoir est utilisé pour identifier les dimensions pertinentes de la situation. Le savoir de référence est alors intégré à l'action (il ne reste pas extérieur), et permet l'automatisation de l'activité nécessaire à la compétence. Colardyn (1984) en tire la conclusion : « construire des situations de formation à partir de la logique d'utilisation est la seule manière de réduire les écarts de représentations ». Les connaissances apparaissent alors dans les deux cas comme des instruments de résolution de problèmes en situation (Schwartz,

1994), des savoirs-outils. Toute compétence est liée à une pratique de référence.

Les deux chemins d'apprentissage

À côté des savoirs formels établis, il y a donc place pour d'autres niveaux de savoirs (inconscient, implicite, incorporé, insu) qui correspondent à des émergences de niveaux d'organisation différents. Si la question de leur articulation reste actuellement ouverte, il semble que le passage de l'intelligence pratique (d'action) à l'intelligence abstraite (de concept) n'est ni simple ni naturel. De l'action à la prise de conscience, il y a une démarche d'explicitation. La prise de conscience (Piaget, 1974 a) est le processus inverse de l'explication. Il va de la réussite (compréhension-en-action) à la compréhension (réussite-en-pensée). Les connaissances s'élaborent alors à partir de l'action car celle-ci est un savoir-faire source de la connaissance consciente. Les opérations mentales sont d'abord des actions intériorisées. « C'est par l'action que commence la pensée » (Vergnaud) : de la boucle « perception-action » (Varela et al., 1993) émergent des schèmes d'action (généralisables et transposables) qui sont déjà du conceptuel dans l'action (le schème sert à faire parler les objets et à les catégoriser : les objets sont à sucer, à lancer, à flotter...). Sont ensuite construites des représentations plus élaborées (10). Pour cela, il faut mettre en marche un processus d'explicitation des actions qui permette de repérer les dimensions pertinentes de la situation. Le conceptuel est déjà dans l'action, mais « la prise de conscience est en retard sur l'action ». Piaget propose trois formes d'abstraction : l'abstraction empirique qui porte sur les objets, l'abstraction réfléchissante tirée des actions ou des opérations mentales (réfléchissement de l'action sur le plan supérieur de la représentation), enfin l'abstraction réfléchie qui est une mise en mots ou en idées de l'abstraction réfléchissante.

On peut alors parler d'un passage à la conscience réfléchie par un processus d'explicitation des actions. Il y a une « conceptualisation sous-jacente à l'action » (Vergnaud) qui ne peut se révéler que si elle est mise en mots (mise en forme) et qui fait partie de la compétence comme « capacité de formalisation » (Malglaive, 1992). Le professionnel compétent sait aussi dire comment il a fait, donc expliciter au moins en partie ses schèmes opératoires pour les transférer et les faire évoluer

(Le Boterf). Cette explicitation par verbalisation de l'expérience est un outil d'apprentissage essentiel parce qu'il réduit l'écart théorie-pratique et fait émerger le sens.

C'est là le premier chemin d'apprentissage, celui du « réussir pour comprendre » de Piaget (1974 – b). Ce n'est, dit-il, qu'avec l'adolescence que le chemin inverse va se construire et permettra d'aller de la compréhension vers la réussite. On reconnaît ici l'ordre théorie-pratique et la démarche d'explication que privilégie l'école. Mais cette inversion nécessite que l'apprenant ait changé de rapport au savoir, passant de « savoir pour réussir à savoir pour comprendre » (Charlot, 1997). De l'action à la connaissance et de la connaissance à l'action, tel semble bien être le double chemin du développement de l'esprit.

Ainsi, apprendre n'est pas seulement consommer ou appliquer un savoir détenu par d'autres, c'est aussi en « produire pour soi » (Lerbet, 1990) et être capable de transmettre. L'alternance, en obligeant l'apprenant à confronter les savoirs transmis par d'autres aux savoirs produits par lui-même dans son expérience, développe une forme d'intelligence particulièrement adaptée à la complexité des situations professionnelles. Il ne s'agit pas ici en effet d'une démarche d'application des enseignements théoriques, comme dans les études de cas, mais bien d'une implication personnelle dans une action dont on est responsable, ce qui change la mobilisation intellectuelle de l'apprenti et son rapport au savoir : « dans l'étude de cas à l'école, je trouve une solution qui est notée c'est tout. Avec les cas réels en entreprise, je suis responsable de la solution » (Apprenti Sup de Co). L'alternance modifie le rapport au savoir en modifiant le rapport théorie-pratique (Sallaberry, 1998).

CONSÉQUENCES DIDACTIQUES POUR L'ALTERNANCE

Comment mettre en œuvre une didactique de l'alternance qui prenne en compte et « marie » ces deux chemins d'apprentissage ?

Une didactique inversée

Il s'agit d'une inversion de la démarche classique qui part des référentiels. Ici on partira de l'analyse de la tâche dans les activités de travail

réel et non de l'analyse de la tâche prescrite, telle qu'elle est décrite dans les référentiels. On part de l'expérience de l'alternant dans toutes ses dimensions pour l'exploiter.

Il s'agit en fait d'entrer par la complexité des situations-problèmes réelles vécues dans l'alternance. Ainsi dans l'Apprentissage, avec des CAP, on a construit une méthodologie de travail de recherche en alternance (TRA). Il s'agit d'une démarche pluridisciplinaire qui part d'une analyse des situations de travail pour y repérer les savoirs en usage (Malgaive) et les savoirs outils (technique, mathématique, linguistique, scientifique...), afin de les mettre en scène ou en chantier ou en problème dans une situation didactique.

On commence par identifier les situations-problèmes du travail nécessitant la construction de compétences. Il s'agit de situations professionnelles suffisamment riches et complexes dans lesquelles les apprentis vont être mis en difficulté ou rencontrer des problèmes à résoudre. C'est à ce niveau la même démarche que celle de la didactique professionnelle qui à partir d'une analyse du travail cherche à identifier des situations formatives dans le travail réel. On ne se réfère plus d'abord au savoir disciplinaire (ou savoir savant) mais à l'activité professionnelle elle-même. Pour les enseignements professionnels pratiques et théoriques, ceux qu'on a appelés les savoirs de référence, l'inversion de la démarche didactique traditionnelle est essentielle dans l'alternance pour trouver les situations professionnelles qui vont constituer les situations *points d'appui didactiques*.

Une didactique de l'explicitation

Fondamentalement, l'école fonctionne sur une *didactique de l'explication*. On part des cours, des définitions, des explications, de la compréhension pour aller vers les exercices d'application. C'est l'ordre théorie-pratique. Et même lorsqu'on veut partir des problèmes comme dans la didactique des situations-problèmes, il s'agit encore de problèmes tout donnés, construits par le professeur et qui ont d'abord du sens pour lui. Or la prise de conscience est le processus inverse de l'explication. Il est donc nécessaire d'introduire dans l'alternance une *activité didactique d'explicitation* (Vermersh, 1994) des situations vécues pour que l'expérience des apprentis soit source d'apprentissage, *activité de verbalisation*

(mise en mots) et *activité de problématisation* (mise en problème).

Problématiser les situations complexes ce sera d'abord analyser des situations vécues et non encore énoncées donc des problèmes ouverts (les questions n'étant pas prédéfinies). Leur modélisation en situations-problèmes didactiques ne se fera que dans un second temps, après identification de ce qui fait obstacle du point de vue de la formation. Ainsi, la situation-problème signifiante, quand elle émerge, ne peut être que produite par l'alternant lui-même – et elle vaut mieux que toutes celles élaborées par l'enseignant. On pointe ici la limite (voire le danger) de tous les tableaux de stratégies de formation pré-construits en fonction d'apprentissages pré-définis par les enseignants.

Ici, il s'agit d'abord de faire décrire et raconter des situations vécues (journal de bord des apprentissages, récit d'expériences), de questionner, de communiquer pour que dans l'échange puissent émerger des problèmes signifiants pour les apprentis parce que posés par eux. C'est un travail d'aide à la construction de l'expérience, à partir de ce qui a été vécu, d'aide au passage de l'expérience en conscience, par une activité didactique d'explicitation collective, à l'instar de ce qui se fait dans l'activité d'analyse des pratiques dans la formation des adultes. C'est cette activité (interdisciplinaire) qui doit être introduite dans l'alternance. On pourra l'appeler *didactique de l'alternance* (Geay, 1998).

Une didactique interdisciplinaire

La réalité se moque des découpages disciplinaires et de la séparation théorie-pratique. Or le transfert des connaissances d'un domaine à l'autre, de même que l'articulation entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels sont particulièrement difficiles pour les alternants. Pour les aider, il faut créer des « boîtes noires interdisciplinaires » (travail de recherche en alternance, temps d'analyse des pratiques) dont les apprentis seront responsables. Ce travail collectif d'explicitation de l'expérience ne peut se faire de façon disciplinaire. En revanche, un enseignant généraliste et un enseignant professionnel, intervenant ensemble, peuvent par exemple mettre en place une sorte de *consultation de spécialistes* sur un problème réel de travail, en inversant la logique de l'école, en accep-

tant de partir d'une analyse des situations de travail (dysfonctionnements et difficultés) réellement vécues par les jeunes. C'est là une condition indispensable si on veut que l'alternant perçoive le sens des apprentissages abstraits et leur *nécessité pour la compréhension des problèmes complexes*.

Pour les enseignements généraux ou les savoirs disciplinaires, la démarche d'inversion (valable pour les enseignements professionnels) nous paraît tout à fait insuffisante (11). L'alternance se veut aussi éducative et culturelle. Elle veut aussi aborder les savoirs pour eux-mêmes (voir les référentiels des BEP et des Bac Pro.). Partir de la pratique ne veut pas dire y rester. Il faut aussi accéder à un rapport au savoir finalisé par la compréhension. « Savoir pour comprendre » et non seulement pour réussir. Ici encore, l'interdisciplinarité nous paraît la seule réponse cohérente, pour deux raisons :

- D'abord parce que les situations réelles ne répondent pas à la logique scientifique des découpages disciplinaires. Elles sont toujours plus complexes que ce que chaque science peut en dire.

- Ensuite parce que la confrontation des différents spécialistes sur une question donnée est fructueuse. Prévoir dans l'alternance un temps d'analyse et de questionnement des pratiques en interdisciplinarité, c'est organiser la consultation des spécialistes que sont les enseignants pour aider les apprenants à construire une problématisation du réel. C'est faire découvrir une science à faire (et non une science toute faite), dans laquelle les différentes disciplines prennent sens par rapport au problème qu'il faut d'abord poser en identifiant les dimensions pertinentes de la situation, avant d'essayer de le résoudre. Et là, il ne s'agit pas de se contenter d'un débat « café du commerce », mais de susciter chez les apprenants une activité de formulation d'hypothèses soumises à réfutation (source de conflit socio-cognitif - Doise et Mugny, 1981).

Sur la base de ce travail interdisciplinaire *pourra se greffer un temps d'exploitation disciplinaire* où chaque enseignant, généraliste et professionnel, dans sa discipline et dans le cadre de son cours, pourra utiliser cette problématisation collective pour la transformer en situation-problème didactique, faire les liens avec les apports théoriques de sa discipline et aider au franchissement des obstacles cognitifs liés au savoir scientifique à enseigner.

CONCLUSION

Dans la visée d'une « école de l'alternance » (Geay, 1998) comme alternative au « tout-école », les enjeux d'une didactique d'explicitation interdisciplinaire se situent aujourd'hui à plusieurs niveaux.

L'alternance est encore trop souvent conçue comme une simple juxtaposition – ou au mieux une association – d'acquisitions pratiques en entreprise et de théorie en école. Elle est le plus souvent organisée selon une logique de partage des objectifs de formation où l'entreprise se voit chargée de mettre en pratique, d'appliquer et de compléter les savoirs proposés par le « centre ». C'est alors, entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, une logique de découpage disciplinaire qui prévaut. Cette logique présuppose chez l'alternant des compétences à faire les liens, *alors que les jeunes de niveau V ont justement du mal à relier des savoirs qu'ils perçoivent déconnectés*. Une alternance facilitante se doit alors d'être *une alternance intégrative*, qui se situe d'emblée dans *une logique des compétences*, en partant d'une mise à plat des activités en entreprise pour y découvrir « les éléments constitutifs des compétences à construire » (Maubant, 1997). Il s'agit d'opérer une mise en cohérence des savoirs à partir de l'analyse d'une situation professionnelle. L'alternance se doit de relier ce que l'histoire a séparé, à savoir les institutions, les hommes, les savoirs et les apprentissages, selon une logique du tiers inclus, où les frères ennemis se parlent. Elle doit être une institution de « reliance » sociale et cognitive pour les apprenants (en reliant chercher-entreprendre-apprendre).

La logique « théorie – application » est en effet toujours menacée de perte de sens pour l'apprenant. On voit aujourd'hui des étudiants quitter la fac pour l'apprentissage en BTS, par lassitude de trop de formalisme – trop de « théorie inutile », comme ils disent. Sans pratiques sociales de référence, sans expérience à relire, le sens du savoir scolaire est perdu pour beaucoup d'élèves. Une didactique de l'alternance peut aider à restaurer le sens perdu du rapport au savoir chez les exclus scolaires et contribuer à sauver toutes les intelligences.

La logique « théorie – application » peut être dangereuse si elle est exclusive, car elle laisse croire que tout problème a une solution. Or, dans la *vie sociale et professionnelle, il faut d'abord bien poser le problème*. Modéliser la complexité,

c'est commencer par poser les problèmes (Le Moigne, 1990). Il faut développer des démarches de problématisation et non seulement les résolutions de problème. Nous avons besoin aujourd'hui d'une double compétence : des ingénieurs techniquement compétents mais aussi capables de penser autrement face à la complexité des problèmes humains et sociaux (Malglaive, 1996), car même les problèmes techniques ont une dimension sociale. Or, la logique de l'alternance présente

l'intérêt de fonctionner dans les deux « sens » qui viennent d'être évoqués. L'alternance est capable de produire cette double compétence dont la société a besoin.

André Geay
ICFO-CCI Poitiers
Université François Rabelais-Tours

Jean-Claude Sallaberry
Université François Rabelais-Tours

NOTES

- (1) Même si l'introduction des compétences pourrait peut-être « sauver une forme scolaire qui s'épuise et redonner du sens à l'école » (Perrenoud, 1997, p. 42).
- (2) Lévi-Strauss a bien fait remarquer que cette pensée observée à l'état sauvage était toujours présente chez l'homme d'aujourd'hui, dans son art comme dans sa technique (1962).
- (3) La métis, intelligence oblique [cf. Detienne et Vernant 1974, Denoyel, 1990].
- (4) Cette notion de production de savoir, repérée et mise en évidence par Lerbet (1993), constitue aujourd'hui le centre du projet de recherche du laboratoire Sciences de l'Éducation de Tours.
- (5) Schön (1983) s'oppose à la conception positiviste du savoir professionnel sur le modèle de la science appliquée qui réduit le praticien à un simple applicateur de la science et de la technique.
- (6) Cf. Bachelard, 1938, 1940.
- (7) Ces deux démarches générales sont explicitées plus amplement dans l'article « Paradoxes de la médiation, tradition et alternance ».
- (8) Cette remarque amène à considérer avec intérêt les représentations énaactives, première catégorie de représentation selon Bruner. Bien entendu, le cadre de cet article ne permet pas d'entamer une discussion sur la catégorisation des représentations. Pour Sallaberry (1996, 1997 b), représentation énaactive et représentation iconique (2^e catégorie de Bruner) appartiennent à la catégorie des R1 (représentations-image, ou représentations à bords flous).
- (9) C'était déjà la position de l'Éducation Nouvelle.
- (10) Des modèles mentaux, par exemple, si l'on souscrit à la théorie de Johnson-Laird (1993).
- (11) Concrètement, de notre point de vue (surtout avec les niveaux IV et plus), toutes les séquences didactiques ne doivent pas relever d'une structuration identique partant systématiquement d'une analyse du milieu professionnel ou des activités effectuées. Il faut aussi continuer à dispenser un enseignement magistral organisé.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTINI J.-M. (1994). – **La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera**. Paris : Seuil.
- AUMONT B. et MESNIER P.-M. (1993). – **L'acte d'apprendre**. Paris : Puf.
- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- CHARLOT B. (1997). – **Du rapport au savoir**. Paris : Anthropos.
- CHOMSKY N. (1997). – **Réflexions sur le langage**. Paris : Maspéro.
- COLARDYN D. (1984). – Alternance et rapport au savoir. *Actualité de la Formation Permanente*, n° 69.
- DELBOS G. et JORION P. (1984). – **La transmission des savoirs**. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- DENOYEL N. (1990). – **Le biais du gars**. Paris : Ed. Universitaires.
- DOISE W. et MUGNY G. (1981). – **Le développement social de l'intelligence**. Paris : InterÉditions.
- FABRE M. (1993). – De la résolution de problèmes à la problématisation. *Les Sciences de l'Éducation*, n° 4 -5.
- FABRE M. (1999). – **Situations-problèmes et savoir scolaire**. Paris : PUF.
- FOUREZ G. (1994). – Conférence sur **L'interdisciplinarité en sciences** à la Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris : Sorbonne
- GANASCIA J.-G. (1990). – **L'âme-machine. Les enjeux de l'intelligence artificielle**. Paris : Seuil.
- GEAY A. (1998). – **L'école de l'alternance**. Paris : L'Harmattan (Alternances et Développements).
- GÉRARD C. (1997). – Pour une pragmatique de l'apprentissage des mathématiques et des sciences ; du « problème donné » à la problématisation. In J.-C. Sallaberry *et al.* **L'enseignement des sciences en alternance**. Paris : L'Harmattan (Alternance et Développements), p. 35-51.

- GÉRARD C. (1999). – **Au bonheur des maths ; de la résolution à la construction de problèmes.** Paris : L'Harmattan (Cognition et formation).
- JOHNSON-LAIRD P.N. (1993). – La théorie des modèles mentaux. In. M.F. Ehrlich *et al* (coord.), **Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations.** Paris : Masson.
- LE BOTERF G. – Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? **Éducation Permanente**, n° 135, p. 143-151.
- LEMEIGNAN G. et WEIL-BARAIS A. (1993). – **Construire des concepts en physique.** Paris : Hachette.
- LEMOIGNE J.-L. (1990). – **La modélisation des systèmes complexes.** Paris : Dunod.
- LEPLAT J. (1995). – À propos des compétences incorporées. **Éducation Permanente**, n° 123, p. 101-114.
- LERBET G. (1990). – **Le flou et l'écolier.** Paris : Ed. Universitaires.
- LERBET G. (1993). – **Approche systémique et production de savoir.** Paris : L'Harmattan.
- LEVI-STRAUSS C. (1962). – **La pensée sauvage.** Paris : Plon.
- MALGLAIVE G. (1992). – **Enseigner à des adultes.** Paris : PUF.
- MARTINAND J.-L. (1986). – **Connaître et transformer la matière.** Berne : P. Lang.
- MAUBANT P. (1997). – L'alternance en formation, un projet à construire. **Pour**, n° 154, juin, 181 p.
- MAUBANT P. (1997). – Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance. **Pour**, n° 154, juin, p. 141-162.
- MEIRIEU P. (1994). – **Apprendre... oui mais comment ?** Paris : ESF (12^e éd.) (1^{re} éd. 1987).
- MONTMOLLIN M. de (1984). – **L'intelligence de la tâche.** Berne : Peter Lang.
- OCHANINE D. (1981). – **L'image opérative, Actes du séminaire et recueil d'articles.** Paris : Université Paris I (cité par P. Pastré, 1995, **Éducation Permanente**, n° 123).
- PASTRÉ P. et SAMURÇAY R. (1995). – La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. **Éducation Permanente**, n° 123, p. 13-31.
- PASTRÉ P., SAMURÇAY R., BOUTHIER D. (dir.) (1995). – Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. **Éducation permanente**, n° 123, 149 p.
- PERRENOUD P. (1997). – **Construire des compétences dès l'école.** Paris : ESF, p. 42.
- PIAGET J. (1970). – **Psychologie et épistémologie.** Paris : Denoël-Gonthier.
- PIAGET J. (1974). – **La prise de conscience.** Paris : PUF.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et Comprendre.** Paris : PUF.
- SALLABERRY J.-C. (1996). – **Dynamique des représentations dans la formation.** Paris : L'Harmattan (Cognition et formation).
- SALLABERRY J.-C. (1997a). – Construction des représentations et appropriation du savoir – application à l'alternance. In J.-C. Sallaberry *et al.*, **L'enseignement des sciences en alternance.** Paris : L'Harmattan (Alternance et Développements), p. 53-73.
- SALLABERRY J.-C. (1997b). – La représentation en question. **Spirale**, n° Hors Série « Représentations en formation ».
- SALLABERRY J.-C. (1998). – **Groupe, création et alternance.** Paris : L'Harmattan (Cognition et formation).
- SAVOYANT A. (1997). – Approche cognitive de l'alternance. **Pour**, n° 154, juin, p. 105-112.
- SCHÖN D.A. (1983). – **Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Montréal : Ed. Logiques.
- SCHWARTZ B. (1994). – **Moderniser sans exclure.** Paris : La Découverte.
- SCHWARTZ Y. (1997). – Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. **Éducation Permanente**, n° 133, p. 9-34.
- STROOBANTS M. (1993). – **Savoir-faire et compétences au travail.** Bruxelles : Ed. de l'Université de Bruxelles.
- VARELA F. (1989). – **Connaître les sciences cognitives.** Paris : Seuil.
- VARELA F. *et al.* (1993). – **L'inscription corporelle de l'esprit.** Paris : Seuil.
- VERGNAUD G. (1992). – Qu'est-ce que la didactique ? **Éducation permanente**, n° 111, juin, p. 19-31.
- VERGNAUD G. (dir.) (1992). – Approches didactiques en formation d'adultes. **Éducation permanente**, n° 111, juin, 262 p.
- VERGNAUD G. (1996). – Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF.
- VERMERSCH P. (1994). – **L'entretien d'explicitation.** Paris : ESF.
- ZARIFIAN P. (1997). – La compétence, une approche sociologique. **L'orientation scolaire et professionnelle**, 26, n° 3, p. 429-444.



Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance

Frédérique Lerbet-Séréni
Dominique Violet

Les processus complexes et souvent paradoxaux que l'alternance met en jeu chez l'apprenant se révèlent de possibles points d'appui des apprentissages signifiants. Une pédagogie qui ne tente pas de les éliminer amène alors à concevoir le travail de l'enseignant comme un travail de médiation elle aussi paradoxale. Une telle conception de l'alternance, loin d'enfermer celle-ci dans un rapport sclérosant à la tradition et sans pour autant l'en couper, montre en quoi l'articulation d'espaces et de temps contradictoires peut être pédagogiquement dynamique. Ce qui, en retour, ne manque pas d'interroger l'enseignement/l'apprentissage dans l'école dite traditionnelle.

INTRODUCTION

Méthodologie archaïque en éducation et en formation, l'alternance, après avoir connu une longue période de quasi obsolescence, sauf pour certaines institutions, s'annonce actuellement comme une ressource nouvelle pour former tous ceux qui ne sont pas parvenus à apprendre avec un enseignement « classique ». Peu à peu, l'alternance reconquiert donc ses lettres de noblesse dans le vaste champ de la formation générale et professionnelle, initiale ou continue. De façon très globale, dès que l'on argumente en faveur d'une formule pédagogique par alternance, on évoque plus ou moins explicitement l'idée de construction de connaissance par articulation du pratique et du théorique, du « réussir » et du « comprendre » pour dire comme Piaget. Cela conduit notamment de

nombreux praticiens et théoriciens de l'alternance à se revendiquer plus proches du paradigme constructiviste que de celui de la philosophie positiviste. En outre, on perçoit les intentions rogériennes motivant les dispositions pédagogiques de certaines institutions qui placent l'élève au centre du système éducatif et présentent l'enseignant comme un médiateur, un passeur, un accompagnateur, un guide, etc. À première vue, cette conception de l'enseignant et de l'enseignement paraît généreuse, empathique, libératrice, humaniste et citoyenne pourrait-on dire. Mais il suffit souvent d'un tout petit rien pour que médiation rime davantage avec aliénation qu'avec libération.

Dans une première partie, nous tenterons de comprendre en quoi l'enseignement et la formation par alternance peuvent relever de la complexité, et ce que cela ouvre comme possibilités, tant en

termes de cognition que de relation. Dans une seconde partie, nous essaierons de voir en quoi l'alternance permet de reconsidérer le rapport à des temps multiples dans les apprentissages. Notre projet d'ensemble est de poser le rapport de l'enseignement/apprentissage à la tradition et à la transmission : dans cette approche, l'alternance nous apparaît comme révélateur de la complexité propre à toute situation d'enseignement et de formation, complexité que nous nous efforçons d'aborder par la dimension paradoxale qui lui est inhérente.

COMPLEXITÉ PARADOXALE DE L'ALTERNANCE

En éducation comme ailleurs, il est dorénavant assez fréquent que l'on se rattache à l'idée de complexité pour exprimer une certaine difficulté à expliquer en détails des phénomènes quotidiens. Inexplicables à partir des principes fondamentaux de la logique aristotélicienne, ces phénomènes complexes sont néanmoins compréhensibles par le biais d'approches moins conventionnelles qui s'appuient sur le paradoxe.

Approche paradoxale de la complexité

Dans *Introduction à la pensée complexe* (1990, p. 93), E. Morin ne refuse pas que l'on aspire à l'explication à condition que l'on accepte aussi de jongler avec ce qui nous paraît inexplicable. Avec cette même perspective épistémologique, J.-L. Le Moigne (1990, p. 25) s'applique à distinguer le compliqué du complexe. De façon succincte, nous pouvons retenir qu'un système compliqué peut être assimilé à un objet que l'on démonte et remonte minutieusement sans perturber son fonctionnement ; un système complexe n'est pas réductible à la juxtaposition de ses parties, on ne peut pas le démonter et le remonter sans perturber son fonctionnement.

En matière de recherche, la position systémique de J.-L. Le Moigne conduit à considérer la modélisation comme un processus scientifique grâce auquel les systèmes complexes deviennent intelligibles. Mais les modèles scientifiques, aussi pertinents soient-ils, demeurent des approximations de la complexité du « réel ». Ainsî, R. Thom (1993) considère que « la théorie des catastrophes » est une « aporie » qui convient temporairement pour comprendre partiellement certains phénomènes naturels. Partant des travaux de G. Durand (1996), on peut souligner la puissance cognitive et la per-

tinence sociale des « apories » qui s'appuient conjointement sur l'intention compréhensive des herméneutiques « instauratives » et sur l'intention explicative des herméneutiques « réductrices ».

Ainsi, dès que l'on adhère à de telles visées systémique, mathématique et anthropologique, la richesse du complexe se conjugue avec l'inexplicable. En conséquence, le travail d'élucidation de la complexité appelle une méthodologie compréhensive qui s'applique à modéliser le quotidien de la classe. Partant de l'axiomatique selon laquelle le complexe résonne avec une logique non réductible aux principes aristotéliciens, il semble possible d'esquisser une herméneutique paradoxale afin de comprendre l'originalité de l'enseignement et de l'apprentissage par alternance.

Si enseigner et apprendre sont bien les deux facettes d'une même situation, nous ne devons toutefois pas confondre ce qui procède des processus cognitifs avec ce qui relève de la communication pédagogique et de la pragmatique de l'enseignement. En conséquence, pour étayer notre conception paradoxale de la complexité de l'apprentissage par alternance, nous allons commencer par nous appuyer sur des bases piagétienne. En écho avec la mythologie grecque, nous tenterons ensuite d'élucider une stratégie pédagogique caractéristique de l'alternance.

Réussir et comprendre : une construction cognitive paradoxale

Chaque fois que l'on se préoccupe de cognition, l'épistémologie génétique demeure une base féconde pour la réflexion. Dans *Réussir et comprendre*, J. Piaget présente le développement cognitif comme une conjonction de l'action pratique et de sa compréhension conceptuelle (1974, p. 242).

À l'évidence, la thèse piagétienne ne néglige pas le savoir en action (pratique), mais celui-ci apparaît surtout comme une sorte de préliminaire au *supremum* cognitif que constitue la conceptualisation (théorie). Outre les priorités significatives des étapes du développement intellectuel, J. Piaget accepte qu'au stade formel supérieur, le sujet puisse réussir pour comprendre et/ou comprendre pour réussir. Cela offre la possibilité d'entrevoir le processus de construction de la connaissance comme un jeu d'alternance de la compréhension et de l'action.

Au-delà de l'ambiance structuro-constructiviste qui caractérise l'épistémologie génétique, le paradigme de la complexité autorise à appréhender cette alternance sous un angle paradoxal afin de mettre davantage en exergue la subtilité des phénomènes cognitifs. Avec un regard qui s'autorise à dépasser la logique aristotélicienne afin de penser simultanément l'actualisation des contraires (haut et bas, droite et gauche, abstrait et concret, vide et plein, ...), le diptyque « réussir (pratique) et comprendre (théorie) » peut se distancier de l'alternative structuraliste et ainsi résonner avec la pensée paradoxale. Dès lors, il devient possible de considérer que la construction du sens dépasse le primat de l'action ou de la compréhension, pour s'enrichir de leur conjonction. Autrement dit, plus l'action s'actualise, plus la conceptualisation s'actualise, plus l'action s'actualise... Ainsi formalisée à partir des bases piagétienes, l'alternance cognitive se présente sous les traits d'une boucle étrange, d'un paradoxe, d'un cercle créatif pour dire comme F. Varela (1988).

Partant de cette nouvelle base bio-cognitive paradoxale, il est facile d'imaginer au moins deux scénarios respectivement compatibles avec la réussite et l'échec effectifs ou latents de la personne en formation. En ce qui concerne la réussite des apprentissages signifiants (généralement sanctionnée par une bonne note en classe), nous pouvons conjecturer qu'elle finalise un processus cognitif paradoxal qui advient quelles que soient les modalités de l'enseignement. Dans le système scolaire traditionnel, cela s'illustre assez bien avec les cas de nombreux apprenants qui parviennent à réussir et comprendre en classe sans être perturbés ni par les enseignants ni par leurs options pédagogiques. On peut alors s'attendre à ce que ces « bons élèves » sachent également tirer profit d'une formation dite par alternance (certaines formations d'ingénieurs, par exemple).

À propos des apprenants qui échouent malgré les efforts consentis par eux-mêmes et leurs professeurs, tout se passe comme si la théorie et la pratique ne s'articulaient pas convenablement. Focalisés tantôt sur l'une tantôt sur l'autre, ces apprenants rencontrent une situation assimilable à ce que Bateson définit comme un « double-bind » (1981). Caractéristique de l'abstraction « réfléchissante » chez J. Piaget (1974), ce « double-bind » tend à devenir intenable sous la pression d'une médiation pédagogique qui s'efforce en vain de satisfaire directement la demande de l'appre-

nant mis en difficulté. Ainsi, toujours plus de pratique n'améliore pas la pratique, toujours plus de théorie ne facilite pas la compréhension, toujours plus des deux n'aide pas l'apprenant dit « en difficulté » à tisser des analogies entre le plus pratique et le plus théorique.

Intenable pour les apprenants qui s'appliquent en vain à suivre des consignes, une telle médiation pédagogique, largement inspirée du mythe prométhéen, se révèle également intenable pour l'enseignant soucieux de contribuer à la construction des apprentissages signifiants. En prenant conscience du fait que son aide directe puisse « handicaper » certains apprenants, l'enseignant mesure les problèmes inhérents à son impossible métier (Freud) de médiateur.

Médiation paradoxale en alternance

Ancré sur des bases proches de celles de la philosophie positiviste d'A. Comte, on peut légitimement s'attendre à ce que notre système éducatif dit traditionnel développe une conception prométhéenne de la médiation pédagogique. De façon succincte, cette conception consiste à donner à l'enseignant le rôle de transmetteur d'un savoir épistémique et d'une méthode pour apprendre. Cela a pour incidences de mettre l'apprenant en contact indirect avec le savoir épistémique (ou encyclopédique) et de placer le médiateur en position de modèle à imiter. En outre, lorsque l'influence de la transmission ne permet pas de satisfaire l'attente du « désirant », le médiateur est exposé à son insu (1) au processus victimaire : le désirant éprouve de la haine à l'égard du médiateur qu'il s'est efforcé d'imiter en vain ; le médiateur (enseignant) devient responsable de l'échec du désirant (apprenant).

Dès que l'on appréhende ainsi les relations entre enseignant, apprenant et savoirs encyclopédiques, les limites d'une pédagogie trop focalisée sur la médiation prométhéenne (pédagogie de la transmission) sont mises en exergue. Sans doute conscientes de ces limites, plusieurs institutions d'éducation et de formation ont voulu varier leurs modalités pédagogiques à l'égard des élèves en ayant recours à l'alternance. En formation générale, technologique ou professionnelle, initiale ou continue, l'alternance se présente dorénavant comme un modèle pédagogique susceptible de permettre aux apprenants, souvent « en froid » avec le système éducatif classique, de réussir

autrement. Nouveau dans notre système éducatif classique, ce modèle archaïque enfouit ses racines philosophiques dans la tradition du voyage initiatique que les Compagnons ont su garder : « *Aucun apprentissage n'évite le voyage... le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance* », écrit M. Serres (1991, p. 25).

Du point de vue des modalités pédagogiques, le voyage et l'errance supposent que le médiateur en alternance se libère des tentations humanistes prométhéennes afin de pouvoir adhérer à une démarche d'accompagnement analogue à celle que le psychothérapeute systémicien (2) offre à ses clients. À la manière dont Hermès dirige le pèlerin égaré sans le diriger, on peut dire que le pédagogue en alternance, respectueux du principe rogérien de « considération positive inconditionnelle », développe une stratégie rusée et paradoxale afin d'accompagner le passage entre théorie et pratique. Cela suppose que le pédagogue en question n'est pas un simple passeur, ce n'est pas lui qui établit les mises en rapport, au plus il propose les éléments (théorie et pratique) conjoignables. Sa ruse consiste à répondre de manière indirecte, oblique, de façon à ne pas se présenter en modèle à imiter par copie. Par exemple, si l'élève cherche comment faire (réussir), alors le médiateur rusé saura lui proposer de s'orienter vers la théorie. Ainsi la pédagogie de l'alternance se présente comme une pédagogie du voyage entre réussir et comprendre, entre théorie et pratique.

CONSERVER ET TRANSFORMER : ALTERNANCE, TRADITION ET AUTONOMIE

L'une des questions importantes que soulève la réflexion sur l'alternance conçue dans ses relations avec son modèle d'origine du compagnonnage pourrait ainsi se traduire en termes de confrontation entre tradition et transformation dans le rapport de chacun au monde, rapport médiatisé par les savoirs et leur statut dans la relation pédagogique et/ou de formation. Il s'agit alors d'essayer de comprendre dans quelle mesure le médiateur peut tout à la fois assumer d'être garant de la tradition épistémique (d'en être donc responsable) et point d'appui pour que s'ose une interrogation (et, partant, une possible transformation) de ladite tradition. À travers quelle posture de référence peut-il être le sup-

port d'une relation telle qu'elle fera place à, et prendra appui sur, un couple (des couples) de positions contradictoires ? La perspective paradoxale précédemment abordée pour penser l'émergence de processus cognitifs intégratifs entre théorie et pratique (ou entre savoirs savants et savoirs d'expérience) peut ainsi se compléter d'une perspective, elle aussi paradoxale, pour penser l'émergence de processus réorganisateur du rapport au monde, aux autres et à soi, dans les situations de formation où l'alternance est prise en compte. Parce que l'alternance reconnaît des espaces doubles/dédoublés, elle questionne alors le rapport à la temporalité dans la formation.

Tradition et innovation

L'opposition entre tradition et innovation, entre transmission et création, a toujours parcouru les discours scolaires, dans des polarisations alternatives que l'on pourrait rapporter aux contextes politiques. Au XX^e siècle, le mouvement des pédagogies nouvelles, inspiré du constructivisme piagétien, avait pour slogan « l'école pour la vie, l'école par la vie », revendiquant ainsi de ne plus séparer radicalement le monde des savoirs et les expériences vécues, mais d'adosser les apprentissages à ce qui pouvait s'éprouver par l'élève. H. Arendt, au contraire (3), restaure et réhabilite une école séparée de la vie, au nom de la tradition... à faire vivre.

En posant l'école comme une sphère intermédiaire entre le monde privé de la famille et le monde public de la sphère politique, H. Arendt suggère que le rapport au monde serait à construire dans une temporalité marquée à l'ordre de la succession. Pour que chaque citoyen, adulte, puisse être co-responsable du monde, l'école a d'abord cette fonction conservatrice, où les places sont hiérarchiquement marquées entre maître et élève : l'élève doit pouvoir y trouver un espace/temps aussi séparé que possible du privé et du public, et placé sous le sceau de la culture et de la tradition comme n'appartenant en somme à personne en particulier, mais constituant l'histoire de tous en commun, provisoirement médiatisée et donc endossée par le maître. De ce point de vue, le temps scolaire dont il est question n'est pas un temps parcouru des tensions entre passé et futur, ni entre instant et durée, mais plutôt un temps suspendu, un temps hors temps, maintenu artificiellement tel pour que soit possible l'accès au savoir et à la culture. L'école n'y serait alors

plus tant pensée comme une sphère intermédiaire où se jouerait en son sein du dedans/dehors, mais comme une sphère tout autre, qui doit être tenue à l'écart, préservée de la vie, pour que la vie puisse se construire et se développer dans des ailleurs. Elle est intermédiaire en tant que posée « entre », mais ce qui se joue aux frontières, aux interfaces entre elle et les autres sphères ne ferait pas partie des questions scolaires.

Ce débat est aujourd'hui encore très actuel, même si les termes à partir desquels il s'exprime se sont en partie déplacés : savoir si l'école doit retrouver sa tradition de valeurs républicaines pour être le lieu sanctuarisé du savoir ou si elle doit permettre que se fassent en son sein des expériences de vie lycéenne démocratique n'est qu'une autre façon de dire cette même question. Dans tous les cas, on serait soit dans une séparation stricte, soit dans une confusion et un aplatissement des temps et des lieux de transmission, qui débarrasseraient l'éducateur, le médiateur, de la complexité paradoxale de sa fonction. Le temps n'y est plus tourbillonnaire, multiple, et dense, mais seulement déployé.

Cette perspective peut être illusoirement tenue quand il s'agit de l'école dite traditionnelle : elle y est même revendiquée et validée au nom du respect de la liberté de l'élève, sur laquelle on empiéterait d'autant moins qu'on ne se soucierait pas de ses articulations plus ou moins heureuses entre ses mondes opposés. Les exclusions et déscolarisation, aujourd'hui de plus en plus fréquentes, qui accompagnent ces illusions, pourraient bien témoigner à leur façon d'une sorte de confusion entre le travail d'autonomisation (qui est reconnaissance, interrogation, élucidation et fécondité, sous certaines conditions, de liens complexes entre soi et soi, soi et les autres, soi et le monde, travail que le médiateur doit considérer comme le concernant), et la proclamation d'une liberté en somme déjà là et non pas en construction, qui saurait jouer seule de ses passages entre ses mondes (permettant au médiateur de ne s'assigner qu'à une seule place lui aussi, place qui peut en outre faire l'économie de l'ambivalence de sa tâche). Elle n'est plus aussi facilement tenable quand il s'agit de penser les dispositifs pédagogiques qui prennent appui sur l'alternance. C'est pourquoi l'alternance pourrait être tenue pour la situation exemplaire à travailler, à partir de laquelle, peut-être, les failles de l'école dite traditionnelle se trouveraient inter-

rogeables en des termes différents, d'autant plus exemplaire qu'elle s'appuie sur un statut de la tradition pédagogiquement central, et paradoxalement investi.

L'alternance dans la sphère scolaire

Introduire l'alternance dans la sphère scolaire, cela revient à révéler la nécessité et la fécondité de la tension entre des mondes et des temps différents : l'expérience et les savoirs, le travail et l'école, le faire et le dire, etc. S'intéresser à l'alternance, c'est tenter de comprendre cet « entre » qui à la fois les relie et les sépare, c'est-à-dire investir un lieu d'entre-deux dans ce qu'il a de paradoxal en lui-même (D. Sibony, 1991), lieu des tensions repérées et travaillées pour autant qu'elles soient en partie partageables, plutôt que non-lieu devenant envahissant au point qu'aucun des pôles ne pourrait être investi, ou que l'un absorberait l'autre. L'alternance, ce serait donc la reconnaissance à la fois de la séparation et de la non-séparation, et le déplacement du regard vers des enchevêtrements bien plus complexes, tels que l'expérience de l'expérience, le savoir des savoirs, l'expérience des savoirs, les savoirs d'expérience, enchevêtrements somme toute assez banals et qui sous-tendent la vie de chacun, mais qui occuperaient alors des statuts opérationnels dans un dispositif pédagogique.

Prétendre médiatiser de tels processus pour qu'ils deviennent points d'appui pour des jeunes devient alors une tâche qui ne peut plus se réduire au seul fait d'endosser la responsabilité de la transmission du monde (donc du passé) afin qu'après ils soient en mesure de l'interroger et de le transformer, comme si rien ne se jouait vraiment en propre dans le présent, l'instant plein et pourtant déjà absent. C'est au contraire dans un rapport au présent comme ce qui articule passé et futur singulièrement pour chacun, que travaille aussi l'alternance, une articulation que le médiateur s'efforce d'accompagner. Mais pour qu'il y ait articulation, il faut qu'il y ait écart, jeu possibles, et aussi points de passages. S'il a alors une responsabilité à assumer, elle devient double, et contradictoire : celui qui ouvre et celui qui ferme, celui qui dit et celui qui se tait, celui qui transmet et celui qui ignore, celui qui exige et celui qui veille, celui qui détruit et celui qui construit, de telle sorte que chacun soit à lui-même son propre écho de ses propres errances et pourtant réapparaisse.

Alors, comment savoir ? Comment savoir s'il était juste de se taire ou de parler, juste de répondre « ailleurs » ou « dedans », hier, avec Pierre ou avec Paul ? Mais être éducateur, n'est-ce pas ne jamais savoir cela absolument, et, peut-être, ne jamais chercher à le savoir, assumant ainsi notre responsabilité, de ne pas laisser croire qu'une Vérité concernant l'autre, sujet libre, serait possible ? Il reste que la relation pédagogique dans l'alternance n'est pas totalement renvoyée à l'incontrôlable aléatoire des enchevêtrements de sens singulier chez l'autre : elle s'ajuste, au regard d'une autre forme de médiation, devenant ainsi médiation de médiation, si l'on veut bien ne pas la couper de ce qui traditionnellement la retient (4), à savoir la production d'un chef-d'œuvre, conduite sous l'autorité de maîtres, partagée avec des compagnons, et pourtant solitairement signée.

En conservant à ce chef-d'œuvre sa place, on peut toutefois le concevoir de formes et de nature variées (cahier d'études, mémoire, objet matériel...). Il devient alors vecteur, support, point de départ, de détours et de retour des questions et réponses de son auteur, des contradictions qui l'animent, de ses doutes, ce qu'il transporte dans ses différents mondes et par quoi il peut aussi s'y rendre visible, peu à peu, autant qu'il y dissimule ce qui profondément le transporte, et qui pourtant alimente son travail. C'est alors par l'élaboration de cet « objet », par la façon dont son auteur se l'approprie et le met en pièces, le conteste et le défend, et parfois aussi, à son tour, ne peut plus rien en dire, que le médiateur peut ne pas être totalement renvoyé à l'opacité du quant-à-soi de l'autre, sans pour autant prétendre en percer le mystère. Pourvu que le maître ait lui aussi fait son propre chef-d'œuvre, seule condition *sine qua non* d'un accompagnement paradoxal à son tour possible, qu'il ait souffert de supporter sa propre signature, et qu'il ait réfléchi à ce que son maître lui avait proposé, dans leurs jeux de nouages entre transmissions et questionnements d'ouverture, où son chef-d'œuvre à la fois les reliait et les séparait l'un et l'autre, et où leur relation les rassemblait et les différenciait au regard de l'objet.

L'école dite traditionnelle apparaît alors justement comme celle qui se situerait hors de la tradition, dans la mesure où elle désinvestit le temps que chacun peut éprouver au plus profond de lui et qui le relie à celui de l'histoire de l'humanité, pour mettre entre les deux toute la masse de savoirs scolaires juxtaposés, désincarnés et déshis-

toricisés. Dans cette école-là, qui ne protège plus, c'est chacun qui se protège contre chacun et contre tous, au prix d'agressions et de rejets multiples, peut-être parce que l'idée d'une posture paradoxale où les temps s'enchevêtrent sans que pour autant les places ne se confondent y est réduite à une linéarisation du temps pour préserver les places. Pourtant, c'est bien dans la tension entre protection et exposition, entre risque et réserve, de la part du médiateur, que l'espace d'un apprentissage lui aussi protégé et risqué pourrait advenir, un espace où l'autonomie n'est pas simplement intime, mais aussi mise en jeu (5).

L'alternance dans la formation d'adultes

Si la question de l'alternance dans la sphère scolaire peut se poser comme la nécessité d'investir un présent qui n'œuvre pas que pour un futur, en n'isolant pas absolument la sphère scolaire d'autres sphères d'expérience, l'alternance dans la formation d'adultes semble davantage prendre appui sur, et se heurter à, la question d'un investissement signifiant du passé expérientiel dans le présent de la formation. Il s'agit alors que ce passé expérientiel puisse à la fois être objet de questionnement critique professionnel, de questionnement critique théorique, et de questionnement critique personnel, chacune de ces trois dimensions étant distincte des deux autres, et l'élucidation et l'opérationnalité de leurs relations entre elles faisant l'objet de la situation de formation. L'analyse de pratiques professionnelles, les groupes Balint, la formation par la recherche, partagent ce même présupposé : c'est en remettant sur le chantier notre ouvrage, et en le nourrissant, que nous pouvons faire retour sur nous, et ainsi avancer. Travail de *RE* multiples, éventuellement contradictoires eux aussi, où c'est paradoxalement en « revenant sur » que l'on agit, en se répétant que l'on se transforme, et où la chaîne « répétition, re-organisation, re-production, re-génération, remémoration, réflexion, récursivité » (Morin, 1980) est bouclée et génératrice de nouveau pour le sujet qui s'est engagé dans ce travail, chaîne paradoxale où le même s'engendre lui-même comme autre en revenant sur lui-même (Ricœur, 1990, Varela, 1988).

Le médiateur, s'il faut le figurer, serait peut-être alors passeur, dans une dialectique contradictoire passeur/passant. N'étant plus directement chargé d'endosser la responsabilité du monde comme

dans le cadre scolaire, puisqu'il le partage déjà à réciprocité de places avec les sujets-se-formant, il lui reviendrait alors de médiatiser le rapport de l'autre à sa propre tradition professionnelle, de telle sorte qu'à son tour celui-ci devienne passeur paradoxal, pour d'autres, de cette même tradition.

En même temps que j'introduis l'autre dans le monde des savoirs, et qu'à ce titre je me fais passeur, accomplissant un acte de transmission dont j'endosse la responsabilité, je me retire de ce monde à l'égard duquel je deviens passant, de telle sorte que ce monde offre à l'autre sa propre résistance. Celui-ci peut alors prendre appui sur cette résistance pour y construire ses propres passages, me permettant de devenir autre passeur, et aussi passeur autre, c'est-à-dire passeur pour d'autres passages qu'il tente d'opérer et qui l'ouvrent à sa propre tradition, la dévoilant en la voilant.

Le présent devient alors un confluent de temps multiples et contradictoires (6), le plus opaque et le plus transparent, le plus plein et le plus vide, le plus immanent et le plus transcendant, permettant au sujet-se-formant de faire de son expérience un rapport à la tradition dans ce qu'elle a d'universel. L'alternance serait alors retournement possible du rapport de chacun à cette tradition qui le constitue dès lors qu'elle est transmise, pour devenir aussi récursivement la prise de possession par un sujet historique singulier de son inscription propre dans l'ordre d'une tradition qui se donne l'éternité pour horizon : ce serait ainsi le nouage de l'anthropologique et du socio-politique, du profane et du sacré, à travers celui de l'expérience et de la pensée, nouage devenu possible dans un accompagnement socialisé et paradoxal. Mais la forme comme le sens que ce nouage peut prendre pour chacun ne sont ni prévisibles, ni même énonçables dans l'après-coup. On ne peut qu'en débusquer quelques traces, toujours incertaines et polysémiques, à travers les « chefs-d'œuvres » qui marquent ces formations, dès lors que ceux-ci sont justement investis par leurs producteurs (*i.e.* les sujets) comme inachevés et inachevables, à interroger et à poursuivre. L'alternance apparaît comme une pratique du problème à questionner, et non comme la recherche de vérités adaptées à une situation identifiée. Relevant du champ de la praxis, c'est-à-dire d'interactions conflictuelles, jamais assurées d'elles-mêmes, elle appelle un accompagnant qui non seulement en a fait pour lui-même l'expérience, mais qui la poursuit encore : son expertise

de médiation serait ainsi dans sa capacité à ne pas renoncer à l'incertain contenu dans toute tradition, sous peine d'un assujettissement des deux partenaires aux fantasmes de toute puissance du maître. La praxis est travail des valeurs, et à ce titre ne s'enseigne pas. Elle se ponctue, de toutes les ponctuations de l'interaction (. ; ... ! ? ,). Peut-être l'alternance est-elle le dispositif de transmission le plus traditionnel qui soit, au sens d'une tradition qui s'est toujours voulue ambiguë, porteuse d'un secret toujours plus lointain au fur et à mesure qu'on s'en approche, et qui pourtant ne nous fasse pas renoncer à en passer par d'autres pour... ne pas l'atteindre. Alors pouvons-nous espérer rencontrer ce que nous n'attendions pas, l'autre visage du secret. C'est pourquoi elle serait aussi le plus propice pour résister au mandarinate.

CONCLUSION

Souvent à son insu, Prométhée s'active à une médiation mandarinale fertile à l'émergence de transactions schizophréniques (Selvini-Palozzoli, 1990) entre les acteurs de la relation pédagogique. La vigilance et la ruse d'Hermès doivent donc veiller à ce que le médiateur de l'alternance occupe à la fois la place de guide, de compagnon et d'accompagnant, posture complexe et paradoxale dont il n'est jamais assuré qu'elle soit « juste » au sens d'ajustée à l'autre : il a comme seul garde-fou l'exigence de la question. Car il s'agit d'éduquer pour que l'autre s'éduque, et que s'éduquant, il soit en mesure d'assumer cette posture par laquelle d'autres s'éduqueront par lui, qui à leur tour, etc. Dans ces tours de « passe-passe », la vie et les objets culturels, l'expérience et les savoirs, réussir et comprendre, sont reconnus dans leurs tensions contradictoires, singulièrement signifiantes, et pourtant partagées, objets d'interrogation et de réflexion entre le médiateur et l'apprenant, sous certaines conditions. C'est un système complexe que l'alternance semble en mesure de ne pas nier, complexe peut-être surtout parce que chaque terme y est possiblement tiers pour les autres : le médiateur entre le sujet et les savoirs savants, les savoirs entre le sujet et le médiateur, le sujet entre les savoirs savants et le médiateur, pour qu'il y ait intégration possible par la personne entre l'expérience (personnelle, singulière, indicible souvent) et les savoirs (socia-

lisés et socialisants), dans une forme imprévisible, mais d'autant plus ferme que les articulations bouclées (7) présent/passé/futur et instant/durée auront été à l'œuvre dans le questionnement, restituant le présent dans ce qui le constitue paradoxalement : un jaillissement insaisissable, une évanescence qui contient tout, une inconsistance pleine, une immanence transcendante. Cette fermeté de la forme multiple, complexe, enchevêtrée, qui pourrait tout aussi bien être foisonnement, panique, confusion, est assurée par l'exigence de production, formalisée, assu-

mée par son auteur, forme dont il endosse à son tour la responsabilité : en répondant à ses interlocuteurs, il répond de sa pensée expérimentielle ainsi que de son expérience conceptualisée et modélisée. Ce faisant, il prend sa place dans le monde, comme à la fois monde des idées et monde du vivre-ensemble.

Frédérique Lerbet-Sereni
Université François Rabelais - Tours

Dominique Violet
IUFM d'Aquitaine

NOTES

- (1) *Le processus victimaire se met en route alors que l'enseignant voulait aider l'apprenant. Du coup, l'un et l'autre des acteurs de la relation pédagogique tendent à s'accuser mutuellement des causes de leur échec commun. Cf. R. Girard, 1961 prolongé in D. Violet, 1997.*
- (2) P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch, 1975, p. 75).
- (3) Cf. *La crise de la culture* (1972, p. 242), titre anglais : *Between past and future* (1954) : « Normalement, c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde. Or, l'école n'est en aucune façon le monde et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde ».
- (4) Au sens où H. Arendt considère que le monde est « retenu » par la tradition. *Ibidem* p. 250.
- (5) Les perspectives de la pédagogie institutionnelle, qui instaure des espaces de travail de la parole individuelle et collective dans la sphère scolaire, sont assez voisines de ce que nous développons ici quant à la question de la médiation. Cf. F. Imbert, 1994, 1996, 1997.
- (6) Cf. M. Serres, 1981, qui évoque « un confluent de temps compliqué et qui tourbillonne », figurant « des îles de néguentropie dans l'entropie croissante », un ensemble aux mouvements multiples bouclé sur lui-même, qu'il nomme « syrrhèse ».
- (7) Au sens de Morin et Varela.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDT H. (1972). – **La crise de la culture**. Paris : Folio Gallimard.
- BATESON G. (1981). – **Vers une écologie de l'esprit**, Tome 2. Paris : Seuil.
- DURAND G. (1996). – **L'imagination symbolique**. Paris : PUF (3^e édition).
- GIRARD R. (1961). – **Mensonge romantique et vérité romanesque**. Paris : Grasset.
- IMBERT F. (1994). – **Médiations, institutions et loi dans la classe**. Paris : ESF.
- IMBERT F. (1996). – **L'inconscient dans la classe**. Paris : ESF.
- IMBERT F. (1997). – **Vivre ensemble, un enjeu pour l'école**. Paris : ESF.
- LE MOIGNE J.-L. (1990). – **La modélisation des systèmes complexes**. Paris : Dunod.
- LERBET-SERENI F. (1997). – **Les régulations de la relation pédagogique**. Paris : L'Harmattan.
- MORIN E. (1980). – **La Méthode II. La vie de la vie**. Paris : Points, Seuil.
- MORIN E. (1990). – **Introduction à la pensée complexe**. Paris : Seuil.
- PIAGET J. (1974). – **La prise de conscience**. Paris : PUF.
- RICŒUR P. (1990). – **Soi-même comme un autre**. Paris : Seuil.
- ROGERS C. (1968). – **Le développement de la personne**. Paris : Dunod.
- SELVINI-PALOZZO M, CIRILLO S, SORRENTINI A.-M. (1990). – **Les jeux psychotiques dans les familles**. Paris : ESF.
- SERRES M. (1981). – « Espace et temps » : **Sur l'aménagement du temps. Essai de chronogénie**. Paris : Denoël Gonthier.
- SERRES M. (1991). – **Le tiers-instruit**. Paris : Bourrin.
- SIBONY D. (1991). – **Entre-deux. L'origine en partage**. Paris : Seuil.
- THOM R. (1993). – **Prédire n'est pas expliquer**. Paris : Flammarion.
- VARELA F. (1988). – **Le cercle créatif**. In *L'invention de la réalité*. Paris : Seuil.
- VIOLET D. (1997). – **Paradoxes, autonomie et réussites scolaires**. Paris : L'Harmattan.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R. (1975). – **Changements, paradoxes et psychothérapies**. Paris : Seuil.

Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université

Pascal Galvani

L'objet de cet article est de présenter une réflexion méthodologique fondée sur l'expérience du programme européen Quart Monde-Université. Cette formation-action-recherche était basée sur l'alternance et le croisement de trois types de savoirs sur la grande pauvreté : les savoirs d'expérience de ceux qui ont vécu la misère, les savoirs d'action de ceux qui s'engagent auprès des plus pauvres, et les savoirs scientifiques. L'alternance des savoirs est construite comme un croisement dialogique où les savoirs d'action, d'expérience et les savoirs théoriques s'interrogent mutuellement. La méthodologie de l'alternance consiste ici à accompagner l'émergence et la production du sens. C'est par les multiples interactions des différentes sources de savoirs que se construit la recherche. Le principe d'égalité dans la co-construction est un principe qui respecte la logique de validité de chacun des savoirs. Cette égalité de pouvoir redonne à chaque acteur/chercheur un nouveau sens de l'objectivité et de l'implication.

La question de l'alternance ne se limite pas à l'alternance des espaces et des temps de formation. Réfléchir sur l'alternance en formation, c'est poser immédiatement plusieurs alternances :

– l'alternance entre différents savoirs : les savoirs théoriques, les savoirs pratiques mais aussi les savoirs existentiels,

– l'alternance entre différents acteurs : les praticiens, les formateurs, les chercheurs,

– l'alternance entre différents champs : le champ théorique des savoirs formels, le champ socioprofessionnel des savoirs d'action, le champ personnel des savoirs de vie.

Avec le terme d'alternance, on pointe l'intégration de ces différents pôles par le sujet apprenant. D'un point de vue anthropologique, toute formation est une alternance entre l'action de la personne sur l'environnement physique et social et l'action de l'environnement sur la personne (1). Parler d'alternance en formation, c'est reconnaître différents types de savoirs. On pense immédiatement à l'alternance *théorie* et *pratique*. Mais il faut aussi tenir compte des *savoirs existentiels* (Barbier 1997, Galvani 1991, 1997), qui donnent sens et relief aux précédents dans une histoire de vie (Pineau 1983). En effet, l'expérience ne se réduit pas à des savoirs pratiques, elle est aussi chargée de sens symbolique (2).

L'alternance implique une reconnaissance de ces différents savoirs dans leur originalité et leur pertinence réciproque. Pour mettre en dialogue ces savoirs, elle suppose un accompagnement méthodologique des personnes et des groupes à l'autoformation et à la coformation (Dumazedier 1980, Desroche 1990). C'est une formation par la recherche et la production de savoir (Chartier, Lerbet, 1993). Il s'agit d'accompagner un croisement fertile des savoirs d'expérience, d'action, et de réflexion théorique, sans les opposer ni les confondre.

Le texte qui suit voudrait présenter les conditions méthodologiques nécessaires à ce croisement des savoirs dans une recherche-formation-action organisée par le mouvement ATD Quart Monde avec les universités de Tours et de Louvain-la-Neuve.

Ce programme expérimental baptisé *Quart Monde-Université* a expérimenté le croisement de trois types de savoirs sur la grande pauvreté :

1. Les savoirs d'expérience de ceux qui ont vécu la misère. Ils se nomment eux-mêmes *militants* du mouvement ATD Quart Monde. Quinze d'entre eux sont présents dans le programme.

2. Les savoirs d'actions de ceux qui s'engagent au quotidien auprès des plus pauvres. Ce sont cinq *volontaires* permanents du mouvement ATD Quart Monde.

3. Les savoirs scientifiques portés par douze universitaires de différentes disciplines.

Ces trente-deux personnes ont, à égalité, confronté leurs savoirs pendant deux ans pour produire leur recherche (3).

UNE DÉMARCHÉ D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ALTERNANCE DES SAVOIRS

Bien sûr, il ne suffisait pas de réunir des acteurs aussi différents pour qu'ils produisent une recherche ensemble. Il fallait construire une démarche d'accompagnement pour que s'opère un vrai croisement des savoirs d'expérience, d'action et de recherche. Ce fut le rôle de l'équipe pédagogique à laquelle je participais que d'accompagner la production et le croisement des savoirs individuels et collectifs. On peut dire que les démarches mises en œuvre par l'équipe se sont articulées autour de trois principes :

– une approche compréhensive : priorité doit être faite à l'intercompréhension entre les groupes d'acteurs universitaires, volontaires et militants ;

– une approche constructiviste (Le Moigne, 1995) de réflexion sur l'expérience pour construire la problématique de recherche et la production de savoirs ;

– une approche interactionniste où toutes les étapes de la recherche doivent se construire en commun, dans et par le dialogue des différentes formes de savoirs.

Accompagner la construction et l'expression des différents savoirs

Le problème de la reconnaissance et de la formulation des différents types de savoirs n'est pas nouveau dans les démarches de recherche-action. Sans renier les critères spécifiques des savoirs académiques de recherche, la recherche-action doit intégrer et reconnaître d'autres types d'expression du savoir (Barbier, 1996, pages 74-75). Pour que s'instaure un croisement des savoirs il faut que chaque acteur les reconnaisse en lui-même et dans les autres (Héber-Suffrin, 1992). Le premier séminaire devait créer les conditions d'une double rencontre, celle des personnes et celle des connaissances.

Proposer des modes d'expression adaptés aux différents savoirs

La démarche du blason, déjà expérimentée en recherche et en formation (Galvani 1997) donne à chacun la possibilité de présenter les différents savoirs qu'il juge pertinents dans le contexte.

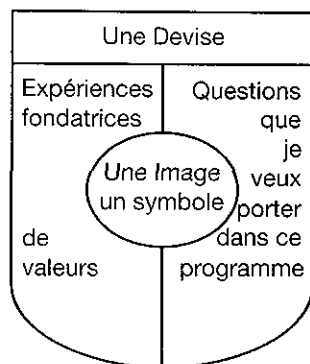
Dans un premier temps, chacun est invité à réaliser son blason d'acteur du programme *Quart Monde-Université* sur le modèle ci-contre.

Au-delà de la reconnaissance interpersonnelle, cette rencontre de blasons capitalise l'état des questions et des réflexions portées par les acteurs. Ce recueil permet de constituer une première base thématique sur laquelle les participants reviendront ensuite. C'est à partir de ce recueil et de cette mise en relation des expériences et des savoirs de chacun à propos de la misère que le questionnaire collectif peut s'élaborer. C'est sur la base de ce repérage qu'ont pu se construire ensuite les cinq thèmes de recherche.

Équilibrer l'expression des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience et d'action

L'alternance, le dialogue et le croisement des différents savoirs supposent d'abord que ces

Mon blason d'acteur-auteur du programme
Quart Monde-Université



savoirs puissent être reconnus, identifiés, et donc formulés. Une des difficultés immédiates des dispositifs d'alternance et de recherche-action tient à ce que seuls les savoirs théoriques déjà construits par le fruit d'un long travail sont déjà prêts à être formulés (c'est d'ailleurs leur caractéristique fondamentale). Les savoirs d'action et les savoirs d'expérience ont comme caractéristique d'être incorporés à la vie des personnes qui les portent. L'expérience et l'action doivent être réfléchies individuellement et collectivement, selon des modalités qui leur conviennent, pour que puissent se construire et s'exprimer les savoirs dont elles sont porteuses. Sans ce travail, l'expérience et l'action ne sont pas reconnues comme d'authentiques sources de connaissances. Il y a un déséquilibre entre les savoirs théoriques qui sont prêts à être exprimés et les savoirs d'expérience qui ont rarement fait l'objet d'un travail de formalisation préalable. Il faut donc que la démarche pédagogique corrige ce déséquilibre par un accompagnement des acteurs à la formalisation de leurs savoirs d'expérience et d'action.

Accompagner la formulation des savoirs existentiels d'expérience

Les savoirs d'expérience sont les plus difficiles à cerner. Ils relèvent de ce que Jacques Legroux nomme la *connaissance*, c'est-à-dire un savoir existentiel le plus intime. Les savoirs existentiels sont constitués par la dimension symbolique de l'expérience vécue (Galvani, 1997). Ils sont tissés

par les interactions du milieu social (4). Ils doivent être *réfléchis* pour être formulés explicitement et constituer une formation expérientielle (Courtois et Pineau 1991). Accompagner la réflexion des acteurs sur leur expérience, c'est permettre l'explicitation de leurs théories implicites. Cet accompagnement s'organise fréquemment selon les étapes suivantes :

- un retour réflexif de prise de conscience de l'expérience personnelle (récits de vie et de pratiques, journal, observation participante...);
- une mise en commun, dans un groupe d'exploration, des différentes dimensions de l'expérience ;
- une analyse de contenu ;
- une production formalisée autour d'une question choisie individuellement ou collectivement.

Dans la recherche-action, les militants Quart Monde auteurs de la recherche-action devaient ainsi transformer leurs savoirs existentiels d'expérience de la misère en un savoir communicable. La confrontation de ce savoir expérientiel avec des savoirs théoriques des universitaires a permis aux militants d'aller encore plus loin dans l'explicitation. L'accompagnement méthodologique des militants était assuré par la volontaire de l'équipe pédagogique. Le décryptage des séances de travail et leur relecture a joué un rôle fondamental en permettant aux militants de prendre de la distance et de s'approprier les différents points de vue des acteurs.

Accompagner la formulation des savoirs d'action

Les savoirs d'action correspondent aux savoirs développés dans l'interaction pratique et sensorimotrice de la personne et de l'environnement. Ce sont des savoirs incorporés et tacites partagés par les praticiens d'un même secteur. Ils peuvent s'exprimer par la description sensorimotrice des actions concrètes (Vermersch 1996, Schön 1994). Dans la recherche-action, ce sont les volontaires du mouvement qui représentent ce type de savoir sur la misère. Ils étaient préparés à ce travail par leur pratique du journal de bord, qui est un des moyens de formation des permanents volontaires d'ATD Quart Monde. Cependant il fallait pour eux aussi sortir des évidences de leur milieu. Pour mettre en dialogue leurs savoirs d'action il fallait trouver une formulation qui puisse être comprise par les universitaires et les militants. Partageant une pratique commune, les volontaires (comme tout groupe d'acteurs) n'ont pas besoin de d'explicitier des gestes qui « vont de soi ». Un simple mot leur suffit pour évoquer des séries de gestes très spécifiques de leur savoir d'action auprès des personnes en situation de grande pauvreté. Des séances de récits de pratiques et d'entretiens d'explicitation (Vermersch 1996) ont permis de formaliser ces savoirs spécifiques (5).

Accompagner la formulation des savoirs théoriques

Les savoirs théoriques sont au premier abord les plus faciles à mobiliser et à exprimer puisqu'ils sont déjà formalisés. Cependant, dans ce programme de recherche-action, les savoirs théoriques devaient entrer dans un dialogue incluant des non-spécialistes. Contrairement à ce que l'on pouvait penser au départ, les universitaires ont aussi eu besoin d'un accompagnement à l'expression de leurs savoirs théoriques. En effet, il n'est pas habituel, ni facile pour eux d'exprimer une réflexion conceptuelle dans un langage accessible à d'autres acteurs. Cela nécessite un travail d'accompagnement qui n'avait pas été envisagé au début du programme. L'équipe pédagogique a invité les universitaires à échanger entre eux sur cette question en mettant en commun leurs réussites et les difficultés rencontrées dans ce domaine. Voici quelques démarches dégagées à cette occasion : avoir constamment en tête un destinataire représentatif (écrire pour un militant Quart Monde par exemple), utiliser des

phrases courtes, n'exprimer qu'une seule idée par phrase, définir tous les concepts... Ces éléments peuvent sembler évidents et de simple bon sens mais ils ne sont pas si courants dans les pratiques académiques. La question s'est alors posée de la rigueur scientifique d'une telle écriture. Contrairement aux idées reçues en la matière, les acteurs universitaires du programme ont expérimenté l'extrême rigueur que la transparence de ce type d'écriture impose. Une des universitaires dira : « quand on écrit avec des mots simples, on est obligé de le penser vraiment ».

Une méthodologie de l'alternance et du croisement des savoirs

Accompagner pédagogiquement le croisement des savoirs suppose de construire des alternances méthodologiques multiples. La formulation des différents types de savoirs ne suffit pas à permettre leur croisement, il faut aussi un accompagnement méthodologique au dialogue. Cet accompagnement se traduit par une série de démarches concrètes et d'outils techniques. L'alternance de temps de travail en sous-groupes variés dans leur composition est fondamentale pour le croisement des savoirs. C'est par les multiples interactions des différentes sources de savoirs que se construit la recherche. L'accompagnement méthodologique des séminaires du programme s'est toujours construit sur l'alternance de plusieurs sous-groupes de travail aux caractéristiques et objectifs différents.

Les échanges en groupes « thématiques »

Ce sont les cinq sous-groupes qui se constituèrent autour des thèmes de recherche définis lors du second séminaire : Histoire, Savoirs, Famille, Citoyenneté, Travail et Activité humaine. Ce sont les groupes qui élaborent les problématiques de recherche, les analyses et l'écriture des mémoires. Les groupes thématiques sont le lieu central du croisement des savoirs des trois types d'acteurs.

Les échanges en « groupes d'acteurs »

Trois groupes d'acteurs sont constitués (militants, universitaires, volontaires), qui se réunissent à chaque séminaire. Ces groupes d'acteurs visaient plusieurs objectifs :

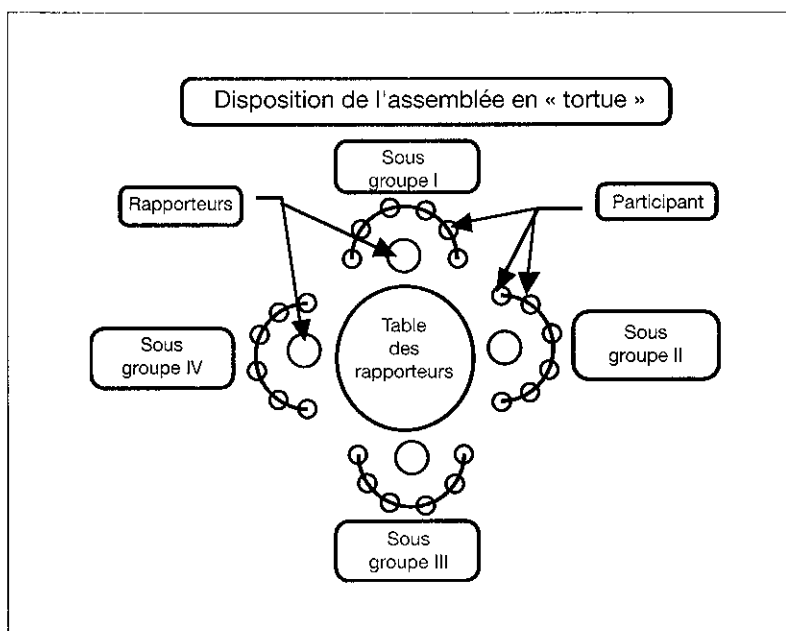
– permettre aux acteurs de même origine de se soutenir mutuellement et de reformuler certaines questions dans leur langage propre ;

– permettre la régulation et l'évaluation des travaux selon les logiques et les critères de validité du savoir universitaire, du savoir d'expérience et du savoir d'action.

Les échanges en assemblée plénière

L'équipe pédagogique devait trouver une méthode de travail en assemblée plénière qui évite de dériver vers un débat entre quelques per-

sonnes disposant d'un plus grand pouvoir de parole. Il fallait que la méthode permette une réflexion collective et progressive des trente-deux participants. L'équipe pédagogique opta pour une méthode de travail en groupe appelée « la tortue » (Peretti et Legrand, 1994, pp. 64-67), en l'adaptant aux conditions du programme expérimental. Cette méthode s'appuie sur une organisation particulière de l'espace de travail, schématisée de la manière suivante :



Sans entrer dans les détails de l'animation des temps de travail en plénière, on peut voir que cette disposition permet à la fois :

– des échanges entre les groupes par les rapporteurs sur les points déjà négociés et formalisés par les sous-groupes ;

– une alternance entre des temps de débat en assemblée et des temps de réflexion et consultation en sous-groupes (il suffit que le rapporteur se retourne vers son groupe) ;

– des échanges interpersonnels à voix basse entre les membres de chaque groupe pendant le débat ;

– des commentaires et indications donnés par les membres des groupes à leurs rapporteurs pendant les débats ;

– des prises de paroles directes de n'importe lequel des participants vers l'assemblée.

Cette disposition permet à l'équipe d'animation de réguler l'avancée de la réflexion collective, en suggérant des pauses de consultation par sous-groupes lorsque le débat devient confus ou que des choix se dessinent au cours de la discussion. L'animateur peut ainsi garantir la participation de chacun au niveau qui lui convient le mieux. Certains ont, par exemple, besoin de vérifier leurs idées auprès d'un voisin ou de leur sous-groupe avant de l'exprimer à l'assemblée. De plus, l'habitude que nous avons prise de travailler sous différentes formes de sous-groupes nous permet aussi d'alterner le travail de l'assemblée en *tortue* avec des temps en groupes d'acteurs.

Alternance entre l'oral et l'écrit

Les séances de travail en sous-groupes ont été enregistrées puis retranscrites, le décryptage des échanges étant restitué aux acteurs-auteurs. L'alternance des prises de notes, des échanges oraux et des relectures, entre les séminaires, permet une reprise des réflexions par chacun des participants. Ces passages de l'oral à l'écrit ont été essentiels pour l'écriture collective des mémoires.

Alternance temporelle

Le temps est une dimension essentielle de la formation en alternance (Pineau, 1986). Deux ans de travail répartis en dix séminaires de trois jours en résidence, plus autant de journées intermédiaires sont nécessaires au développement d'une estime réciproque et d'un engagement interpersonnel des acteurs-auteurs. L'équilibrage du temps de mise à disposition pour l'action est aussi un facteur d'équilibrage de l'expression entre les différents acteurs. Les militants pouvaient travailler trois jours par semaine de manière à pouvoir s'approprier et prendre une distance critique par rapport aux échanges des séminaires et des journées de travail. Ils pouvaient ainsi construire leur pensée et préparer et leurs prises de positions orales et écrites dans les groupes.

LES CONDITIONS DE FERTILISATION CROISÉE DES SAVOIRS EN ALTERNANCE

Trois types de savoirs sont reconnus et mis en dialogue dans ce programme : le savoir d'expérience des militants du Quart Monde, le savoir d'action des volontaires permanents du mouvement ATD, et le savoir scientifique des chercheurs universitaires.

Une condition épistémologique : reconnaître que le savoir est multiple

La première condition du croisement fertile des savoirs est la reconnaissance de leur diversité et leur pertinence réciproque. Les savoirs ne sont pas semblables ni fondus, chacun a son type de valeurs et de légitimité. Les savoirs formels et théoriques se fondent sur des critères de logique, les savoirs d'action sur des critères d'efficacité, et les savoirs expérientiels sur des critères de sens existentiel. L'alternance des savoirs en

recherche-action suppose une revalorisation des savoirs expérientiels et d'action par rapport aux hiérarchies sociales dominantes. Autrement dit, les acteurs sociaux, avec leur expérience de la grande pauvreté, ont une connaissance originale et essentielle à partager.

L'apport des militants et des volontaires dans la recherche a été essentiel pour comprendre, par exemple :

- que la grande pauvreté est aussi une histoire de lutte et de fierté (*Le croisement de savoirs*, p. 77) ;
- que la grande pauvreté n'est pas synonyme d'absence de repères temporels, que le projet familial est un projet à long terme d'ancrage dans le temps (pp. 194-198) ;
- que le savoir n'est libérateur que s'il relie l'expérience, l'action et la théorie (pp. 333-336) ;
- que la lutte quotidienne contre la misère développe des savoir-faire originaux (pp. 353-369) ;
- que l'expérience de l'exclusion permet une réflexion critique de la représentation citoyenne (pp. 469-478).

Un principe d'égalité des acteurs-auteurs dans la co-construction de toutes les étapes de la recherche

L'accompagnement méthodologique du programme s'est bâti sur le principe d'égalité des acteurs-auteurs dans la *co-construction de toutes les étapes de la recherche*. L'hypothèse qu'un savoir plus complet puisse naître du croisement des savoirs théoriques, d'expérience et d'action, positionne chacun des acteurs du programme (universitaire, militant, volontaire) comme un expert d'une certaine approche de la misère. Les militants sont reconnus pour leur expertise d'expérience, les volontaires pour leur expertise d'action, les universitaires pour leur expertise théorique. Cette position d'expertise construit un principe d'égalité des acteurs-auteurs dans la *définition de toutes les étapes de la recherche* : de la construction de la question à la rédaction des analyses.

Ce programme rejoint ici l'approche radicale de la recherche-action (Barbier, 1996 pp. 84-87). L'égalité des acteurs-auteurs dans la construction de la recherche n'est pas une position simplement morale. La règle de la co-construction tient au fait que chacun des acteurs-auteurs possède

une expertise indispensable aux autres. Le principe d'égalité dans la co-construction est un principe qui respecte la logique de validité de chacun des savoirs. Ce n'est pas une recherche au rabais. Ce sont les grandes étapes du processus de recherche (6) qui régulent l'alternance des savoirs en recherche-action. Ce qui distingue le programme *Quart Monde-Université* est probablement la présence des militants Quart Monde porteurs de l'expérience de la grande pauvreté. Nous ne connaissons pas d'autre expérience de recherche-action intégrale rassemblant des acteurs-auteurs aussi différents.

Une transformation du rapport aux savoirs par le questionnement réciproque

Le questionnement réciproque des acteurs produit une transformation du rapport personnel aux différents savoirs. L'alternance des savoirs est une autoformation et une coformation. L'un des groupes du programme *Quart Monde-Université* a exploré directement cette interaction des savoirs d'expérience d'action et de la théorie (*Le croisement des Savoirs*, chap. 3).

En essayant de répondre à la question « *À quelles conditions le savoir peut-il être libérateur ?* », ce groupe ouvre des pistes importantes sur les conséquences de l'alternance en terme de transformation du rapport aux différents savoirs.

Les savoirs académiques et théoriques ont un pouvoir reconnu socialement. Ils peuvent être libérateurs par leur pouvoir d'élucidation. Ils permettent d'agir, de faire des choix, mais ils ont aussi un pouvoir d'oppression et d'exclusion. Lorsqu'ils ne reconnaissent pas les savoirs d'expérience et d'action, ils s'imposent alors comme la seule description du monde. Dans une démarche d'alternance des savoirs par la recherche-action, les savoirs théoriques ne sont plus perçus comme des normes qui s'imposent. Leur véritable valeur épistémologique tient, d'ailleurs, à ce qu'ils sont des constructions critiquables. Il s'agit de passer de la consommation passive à la production critique de son propre savoir théorique. Une démarche de recherche-action formation comme le programme *Quart Monde-Université* est donc un processus d'autorisation des acteurs (Barbier, 1996 p. 81). Cette autorisation n'est possible que par la réflexion sur l'expérience et la mise en dialogue des différentes

sources de savoir pour produire individuellement ou collectivement de nouveaux savoirs théoriques, pratiques, et existentiels.

Les savoirs existentiels et d'expérience sont peu reconnus socialement, mais ils ont aussi un pouvoir libérateur : ils permettent de juger l'utilité des savoirs théoriques et la justesse des savoirs d'action. Ils sont libérateurs parce qu'ils donnent des valeurs, une orientation de vie. Ils posent des questions qu'on veut résoudre avec l'aide des autres savoirs. Enfin ils nous motivent pour agir et nous engager avec d'autres. Ils peuvent aussi être aliénants, s'ils ne sont pas reliés aux autres savoirs ils produisent un enfermement dans le milieu de vie. Le rapport aux savoirs d'expérience est aussi transformé. L'expérience n'est plus perçue comme une évidence mais comme une source à explorer. Les savoirs d'expérience demandent à être réfléchis, formalisés, analysés, pour construire des projets de recherche, d'action et d'existence.

Les savoirs d'action et d'engagement sont des moyens de reconnaissance des autres, ils opèrent des liaisons entre les savoirs théoriques et les savoirs vécus, c'est leur pouvoir libérateur. Ils peuvent aussi avoir un pouvoir d'enfermement : s'ils ne sont pas reliés à la vie ils deviennent de l'activisme pour les autres, s'ils ne sont pas reliés aux savoirs théoriques ils peuvent devenir idéologiques. Les savoirs d'action sortent de l'anonymat et de l'automatisme qui les rend si subtils et si difficiles à expliciter (Schön, Vermersch). Ils deviennent une mine à explorer, à confronter, à expliciter, pour interroger les deux autres types de savoirs.

UNE NOUVELLE ARTICULATION DE LA VIE ET DE LA CONNAISSANCE

La méthodologie de l'alternance consiste à accompagner l'émergence et la production du sens. Il serait dangereux d'enfermer les acteurs dans leur savoir d'expertise. Les acteurs-auteurs du programme sont chacun porteurs des trois types de savoirs. Le croisement des savoirs n'est possible entre les acteurs que s'il s'opère aussi à l'intérieur d'eux-mêmes. L'alternance des savoirs est un croisement dialogique où les savoirs d'action, d'expérience et les savoirs théoriques s'interrogent mutuellement.

**« Penser avec » au lieu de « penser sur »,
une expérience intellectuelle et existentielle**

L'un des enseignements majeurs de ce programme est la révélation de la profondeur du savoir des militants. Par leurs apports, les militants du programme *Quart Monde-Université* ont souvent transformé le regard et la compréhension des groupes de recherche sur leur thème de travail.

L'expérience du croisement des savoirs ne redonne pas seulement du sens à ceux qui étaient exclus de l'école, il redonne aussi du sens aux chercheurs professionnels. Cette expérience est indissociablement intellectuelle et existentielle. Intellectuelle parce que la découverte de la profondeur de la pensée des militants transforme les savoirs les mieux établis. Existentielle parce qu'elle donne du sens à la fonction de chercheur avec la responsabilité d'ouvrir les pratiques universitaires de recherche et de formation à ceux qui en sont exclus. En pensant avec les acteurs et pas sur eux, les chercheurs retrouvent une objectivité et une implication trop souvent perverties par la coupure entre acteurs et chercheurs.

La redécouverte par les sciences humaines de la compétence propre au « sens commun » incite à ne pas concevoir des comités d'experts isolés du reste de la société et au contraire permet d'entrevoir l'élaboration d'un nouvel espace public de communication élargi. (Dosse, 1997, p. 421)

Le croisement des savoirs redonne au mot *université* un sens et une valeur inattendue. L'université comme son étymologie l'indique est un projet de communauté où tous les savoirs peuvent s'enseigner par tous et partout (*Le croisement des savoirs*, pp. 320-321). Pour les acteurs universitaires, l'exigence du dialogue avec les militants et les volontaires a été l'occasion de retrouver ce sens de l'université.

Certains d'entre eux n'ont pas hésité à parler du passage de la honte (de participer à des organisations et des systèmes excluant) à la fierté (de participer à la création collective de quelque chose). L'expérience de construction de connaissance avec les plus pauvres est l'occasion d'une rupture, d'un changement de regard, qui touche à la fois la raison et les émotions. C'est une expérience intellectuelle mais aussi existentielle. (Le croisement des savoirs, p.100).

**Une méthodologie de la réflexion
sur l'expérience**

De nombreuses situations d'action sociale et de formation pourraient s'inspirer de l'hypothèse du programme *Quart Monde-Université* selon laquelle les personnes qui vivent dans la grande pauvreté sont les premières à lutter contre la misère et possèdent de ce fait un savoir original et indispensable. Les premiers à lutter contre le chômage ne sont-ils pas les chômeurs ? Les premiers à lutter contre l'illettrisme ne sont-ils pas ceux qui le vivent au quotidien ? Les premiers à lutter contre l'exclusion ne sont-ils pas ceux que l'on considère comme les *bénéficiaires* d'actions entièrement conçues par des experts. D'une manière générale ne faut-il pas enfin considérer les acteurs sociaux comme les coauteurs d'une meilleure compréhension des situations et des solutions à leur apporter ?

Le programme expérimental *Quart Monde-Université* a montré que la démarche est possible, à condition de mettre la réflexion sur l'expérience au centre de la formation. La recherche se construit alors par une distanciation progressive des *a priori*, dans le croisement des savoirs, par des échanges entre pairs. Cette démarche rejoint d'autres pratiques universitaires de l'alternance, où c'est la réflexion sur l'expérience de l'acteur qui organise son questionnement, son projet de production de savoir, l'acquisition de contenus, l'enquête, l'analyse et la rédaction d'un mémoire (Desroche 1990 ; Avanzini 1996).

Dans ces pratiques, l'accompagnement méthodologique est réglé par les normes du savoir que l'on veut produire. Le programme *Quart Monde-Université* comme ces formations universitaires, visent à produire un savoir théorique avec des critères scientifiques. D'autres démarches de formation en alternance, de recherche-action ou de formation-action se donnent comme objectif de produire des savoirs d'action (Champagne et Payette 1997) ou des savoirs existentiels (Barbier 1996, Galvani 1997). Dans ces démarches, la prégnance des critères scientifiques peut être moins forte, et les méthodes peuvent faire plus de place aux dimensions créatives et existentielles de la connaissance.

Toutes ces variantes de l'alternance des savoirs ont en commun de se construire sur une solide démarche d'accompagnement méthodologique qui permet : l'exploration réflexive de l'expérience personnelle, la mise en dialogue de cette réflexion

avec d'autres, l'exploration, la problématisation et la production individuelle ou collective de nouveaux savoirs.

Vivre en formation ?

L'articulation de l'expérience et de la connaissance impliquée dans l'alternance revient peut-être à reconnaître que *la vie est en formation*. Une pratique de la formation en alternance revient à ouvrir des espaces d'émergence de formes nouvelles de connaissances et de rapport au monde.

« L'homme existe en formation. Il n'en décide pas. Ce qu'il faut décider, ce sont les conditions de son existence formative. Ainsi, lorsqu'on parle d'actions de formation, il conviendrait de considérer qu'il s'agit d'actions portant sur les conditions favorables au dévoilement de la formation dans notre existence. (...) »

- créer les conditions favorables au dévoilement de la formation (ou à l'ouverture à l'existence) ;
- mettre des pratiques en questions ;
- développer le sens formateur essentiel de toute production ;
- découvrir l'origine interformative de toute pratique ;
- laisser se manifester la présence à une situation ;

- trouver les situations d'une interpellation mutuelle ;

- laisser se déployer l'intercompréhension de ce qu'il y a à comprendre dans une situation ;

- trouver sa manière d'exister en un lieu. » (Honoré, 1992, p. 168).

L'alternance pose la question *bio-cognitive* du rapport entre représentation théorique et expérience vécue. Elle demande d'articuler les savoirs théoriques à l'expérience. De reconnaître que nous sommes en formation, que nous vivons en formation. Il faut pour cela sortir du modèle des technologies sociales (Finger 1984), c'est-à-dire d'une formation pensée comme *action sur* dans la logique des sciences appliquées. Il s'agit de faire une place à la vie en formation.

« Aux modèles s'opposent les voies, dit Henri Lefebvre (Au-delà du savoir). Il y a une idée nouvelle, la Voie qui affine la notion de "praxis" et rend concrètes les idées de trajet et de parcours. La notion de voie interdit de séparer le style de vie et la méthode de pensée, la présence à soi et la présence au monde » (H. Lefebvre cité par K. White, La figure du dehors, p. 16)

L'action de formation ne peut plus se limiter à la transmission d'informations et au développement de compétences mais doit faire une place à la question du sens existentiel de l'expérience.

Pascal Galvani
Université François Rabelais - Tours

NOTES

- (1) Ce que Gilbert Durand appelle le trajet anthropologique, « c'est-à-dire l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimités objectives émanant du milieu cosmique et social. » (Durand, 1969, p. 38).
- (2) À ce sujet voir aussi l'article de Noël Denoyel dans ce dossier.
- (3) Pour une présentation complète de la démarche et des résultats de cette recherche-action voir : *Le croisement des savoirs, quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*, éd. de l'Atelier et éd. Quart Monde 1999.

- (4) Voir à ce sujet les développements de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie en éducation (Barbier 1996, Luze 1997, Lapassade 1996, Coulon 1987).
- (5) Voir à ce sujet : « engagement et action de volontaires ATD », dans *Le croisement des savoirs*, p. 311-319.
- (6) C'est-à-dire : définition d'une question centrale, construction d'une problématique, état de la question, exploration d'un terrain d'enquête, analyse et production d'une synthèse (Barbier, 1996, page 87).

BIBLIOGRAPHIE

- AVANZINI G. (1996). – **L'éducation des adultes**. Paris : Anthropos, 182 p.
- BARBIER R. (1977). – **La recherche-action dans l'institution éducative**. Paris : Gauthier-Villars, 228 p.
- BARBIER R. (1996). – **La recherche-action**. Paris : Anthropos, 112 p.
- BARBIER R. (1997). – **L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines**. Paris : Anthropos, 357 p.
- CHAMPAGNE C., PAYETTE A. (1997). – **Le groupe de codéveloppement professionnel**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 210 p.
- CHARTIER D., LERBET G. (coord.) (1993). – **La formation par production de savoirs**. Paris : L'Harmattan, 265 p.
- COULON A. (1987). – **L'ethnométhodologie**. Paris : PUF, 125 p. (Que Sais-Je ?)
- COURTOIS B. et PINEAU G. (coord.) (1991). – **La formation expérientielle des adultes**. Paris : La documentation Française, 349 p.
- DESROCHE H. (1990). – **Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action**. Paris : Les Éditions Ouvrières, 208 p.
- DOSSE F. (1997). – **L'empire du sens : l'humanisation des sciences humaines**. Paris : La Découverte, 432 p.
- DUMAZEDIER J. (1980). – Vers une socio-pédagogie de l'autoformation. **Les amis de Sèvres**, n° 97, janvier, p. 5-24.
- DURAND G. (1969). – **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**. Paris : Dunod, 536 p.
- FABRE M. (1994). – **Penser la formation**. Paris : P.U.F., 274 p.
- FERRAND F. (1996). – **Et vous que pensez-vous ? L'université populaire Quart Monde**. Paris : Ed. Quart Monde, 289 p.
- FINGER M. (1984). – **Biographie et herméneutique ; Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique**. Montréal : Université de Montréal, 281 p.
- GALVANI P. (1991). – **Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs**. Lyon : Chronique Sociale, 170 p.
- GALVANI P. (1997). – **Quête de sens et formation**. Paris : L'Harmattan, 229 p.
- Groupe de Recherche Quart Monde - Université (1999). – **Le croisement des savoirs, quand le Quart Monde et l'université pensent ensemble**. Paris : éd. de L'Atelier & éd. Quart Monde, 525 p.
- HÉBER-SUFFRIN C. (1992). – **Échanger des savoirs**. Paris : Desclée de Bouwer, 321 p.
- HONORE B. (1992). – **Vers l'œuvre de formation, l'ouverture à l'existence**. Paris : L'Harmattan, 250 p.
- LAPASSADE G. (1996). – **Les microsociologies**. Paris : Anthropos, 112 p.
- LUZE H. de (1997). – **L'ethnométhodologie**. Paris : Anthropos, 112 p.
- LE MOIGNE J.-L. (1995). – **Les épistémologies constructivistes**. Paris : PUF, 125 p.
- PERETTI A. de (1994). – **Techniques pour communiquer**. Paris : Hachette, 416 p.
- PINEAU G. et M.-M. (1983). – **Produire sa vie : Autoformation et autobiographie**. Paris : Edilig, Saint Martin Montréal, 419 p.
- PINEAU G., LE GRAND J.-L. (1993). – **Les Histoires de Vie**. Paris : P.U.F., 125 p.
- PINEAU G. (1986). – **Temps et contre temps en formation permanente**. Maurecourt : Mesonance et L'Harmattan 1999, 165 p.
- SCHÖN D. (1994). – **Le praticien réflexif**. Montréal : Logiques, 418 p.
- VERMERSCH P. (1996). – **L'entretien d'explicitation**. Paris : ESF, 182 p.

Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce

Noël Denoyel

L'alternance entre les trois pôles de la formation (auto-hétéro-oïko) présente dans les pratiques de formation alternée (variété des situations d'apprentissage et des acteurs) renvoie à la différenciation des trois personnes pronominales (je-tu-il) du langage courant et s'inscrit dans l'épistémologie ternaire de la sémiotique initiée par Peirce. L'intelligence pratique et rusée (la mêtis des Grecs), repérée chez des artisans grâce à l'expression régionale « le biais du gars », met en scène une logique ouverte où transduction et abduction s'articulent à déduction et induction. Une « raison expérientielle », dialogique, écologique, à visée éthique, est ainsi forgée. C'est une rationalité pratique cherchant à actualiser le potentiel de la situation. Elle est empreinte de sagesse et de « prudence » en action, au sens d'Aristote (phronésis). L'éc(h)oformation qui émerge de cette raison expérientielle, de ce regard interactionnel, est indissociable de la boucle étrange entre deux autres raisons : la raison sensible et la raison formelle, entre spontanéité et habitude.

INTRODUCTION : « LE BIAIS DU GARS » ET LA RAISON EXPÉRIENTIELLE

Le contexte des formations alternées, qui posent le statut d'une formation à temps plein et à scolarité partielle (Ozanam, 1973, p. 51, Lerbet, 1995, p. 159), pousse à s'interroger sur l'articulation entre la formation expérientielle et la formation formelle. Le néologisme de formation « expérientielle » est entré dans le jargon de la formation (Courtois, Pineau, 1991). La notion d'« expérientiel » semble proche de celle d'« experiencing » chez les anglo-saxons, que peut résumer l'idée de

« produire du sens sur son vécu ». Si l'on reprend le mot expérience, son étymologie latine *experiri*, éprouver, contient le radical *periri* dont la racine indo-européenne *per*, à travers (1), induit les notions de passage, de changement. S'il faut dégager de ses expériences des savoirs stabilisés, l'expérience, pour qu'elle soit formatrice, ne doit-elle pas conjointement transformer, voire invalider l'expérience passée ? Quelles formes de raisonnement l'expérience engendre-t-elle ? Quelles vertus formatrices peut-on puiser dans l'expérience ? Comment la raison expérientielle transforme-t-elle l'expérience vécue en expérience vitale ?

À partir d'une approche biographique et ethnométhodologique (2) du trajet anthropologique de deux artisans, nous avons pu visibiliser une forte individualité culturelle chez ces deux acteurs, qui mettent en scène leur professionnalité au quotidien. À la fois héritiers et créateurs de toute une évolution de l'art du fer, ces deux travailleurs, par leur production singulière, nous plongent dans une dynamique socioculturelle plus vaste : l'art du faire. Cet art est nommé par un des artisans « le biais du gars », régionalisme (3) témoin de la *métis* des grecs (Détienne et Vernant, 1974), connaissance « oblique » des habiles. Nous avons fait un lien entre ce régionalisme synonyme d'« habileté » et la *métis* des grecs, cette intelligence pratique et rusée, rejetée dans l'ombre depuis la Grèce Ancienne. En effet cette intelligence pratique et rusée, ce savoir-mémoire saisit l'occasion, la crée : « Donner le bon coup de marteau au bon endroit, et au bon moment ». On retrouve aussi dans l'art chinois du détour (Jullien, 1995) ou chez les Arabes dans « le livre des ruses », cette pensée « en creux », hors de tout référentiel, qui ne justifie jamais sa démarche, mais se focalise sur le « potentiel de la situation ». Après une première publication (1990), un travail de thèse (1998) nous a permis de forger la notion de « raison expérientielle », en dialogique indissociable avec deux autres raisons : la raison sensible (Maffesoli, 1996) et la raison formelle. La raison expérientielle semble transversale aux différents contextes d'apprentissage et remet en question une opposition un peu tranchée entre formation formelle et formation expérientielle. La pragmatique des trois raisons que nous développons, dans sa logique ternaire, nous permet de dépasser une approche classique du couple pratique/théorie, par une autre mise en système. Les inférences déductive et inductive de la logique classique sont en effet insuffisantes pour comprendre la variété des situations d'apprentissage en alternance. Ainsi, les notions d'abduction et de transduction que nous développerons suggèrent une logique ouverte permettant de penser la formation alternée.

LA PRAGMATIQUE DES TROIS RAISONS : SENSIBLE, EXPÉRIENTIELLE ET FORMELLE

A - La sémiotique peircienne

La sémiotique est une théorie générale des signes ; cependant son créateur, Charles Sanders Peirce (1859-1914), l'avait conçue en premier lieu comme une description du fonctionnement des signes. L'homme pensant par signe, la « pensée-signé »

présente dans la sémiotique fait de Peirce un précurseur dans la tentative de synthèse des points de vue cognitifs et communicationnels (J. Miermont, 1995, p. 109). La sémiotique, plutôt que la science des signes, est science de la sémosis (F. Armengaud, 1993, p. 19). Sémosis signifie inférence. Cette sémosis ou signe-action, partant d'un signe-« représentamen », produit un signe-« interprétant » chez un interprète.

Peirce fut un des grands penseurs du ternaire. Sa *phénoménologie en trois catégories* fait ressortir trois modes : le mode de la priméité : potentialité/possibilité ; le mode de la secondéité : actualité/existentialement, et enfin, le mode de la tiercéité : médiation/loi. Des contresens, dans les reprises de son travail, ont pu montrer le projet peircien dans l'axe de la pragmatique empirique développée par Morris. Les recherches de celui-ci ont contribué à distinguer pertinemment syntaxique, sémantique et pragmatique, mais sous forme de trois groupes dyadiques qui éludent la tiercéité transversale aux théories de Peirce. Depuis quelques décennies, on redécouvre l'œuvre de Peirce, tout d'abord en sémiologie, et plus récemment en philosophie et en phénoménologie. D'un abord difficile, les travaux de ce chercheur ouvrent rapidement sur un projet philosophique novateur, dont la « pensée-signé » (Tiercelin, 1993) et la « logique du vague » (Chauviré, 1995) constituent deux aspects essentiels. La sémiotique peircienne, en mettant en scène la « case vide » de l'interprétant (4) (sémosis illimitée), pointe l'incomplétude ou, comme l'exprime Peirce lui-même, l'« incertitude intrinsèque » (cité par Chauviré, 1995, p. 141) du langage. Il est, en ce sens, précurseur des jeux de langage de Wittgenstein, qui va ouvrir le paradigme de la communicabilité. L'étude des trois catégories théorisées par Peirce nous a conduit à une transformation de sa pragmatique de l'interprétant en une pragmatique des trois raisons. La raison expérientielle, objet de cette étude, s'articule indissociablement avec deux autres raisons, la raison sensible et la raison formelle.

B - Abduction et transduction : pour une logique ouverte

Nous avons tout d'abord établi un lien entre biais du gars et *métis* des grecs, cette intelligence pratique et rusée. Cette forme d'intelligence nous a semblé très vite être à rapprocher des inférences abductives (*abduction*) que Peirce a théorisées. Comme la *métis* saisissant le *kairos*, l'abduction découvre l'hypothèse pertinente en écartant la

multitude des hypothèses possibles. L'approche peircienne met en système l'abduction, l'induction et la déduction. L'étude de la raison sensible, décrite par Michel Maffesoli (1996), nous a conduit à nous intéresser à la transduction (Simondon, 1989, Piaget, 1924). L'organisation de ces quatre termes (transduction, abduction, déduction, induction) est compatible avec trois grandes formes de logiques : la raison sensible avec une logique analogique (primat des inférences transductives), la raison formelle avec une logique tautologique (5) (primat des inférences déductives) et enfin la raison expérientielle avec une logique dialogique (6) (primat des inférences abductives et inductives).

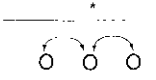
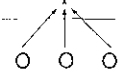
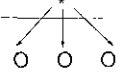
Chez Peirce, les trois catégories (priméité - possibilité -, secondéité - existence concrète -, et tiercéité - loi, habitude -), la pragmatique des trois interprétants (immédiat, dynamique et final), les trois inférences (abduction, induction et déduction) auxquelles nous ajoutons la transduction, semblent pouvoir organiser un « modus operandi », comme le suggère M. Maffesoli, qui permette « de passer du domaine de l'abstraction à celui de l'imagination et du sentiment » (1996, p. 265). En prenant appui sur les travaux de Maffesoli sur la « connaissance ordinaire » (1985) et sur « la raison sensible » (1996), nous avons rapproché les mots expérience et

raison pour forger la notion de « raison expérientielle ». Celle-ci a l'avantage d'ébranler l'opposition binaire entre formation expérientielle et formation formelle, entre pratique et théorie.

En parallèle, la pragmatique de l'interprétant et ses trois formes de pensée interprétantes nous ont « autorisé » à formaliser une pragmatique des trois raisons : la raison sensible, la raison expérientielle et la raison formelle. Pour rendre compte des processus inférentiels de la raison sensible, la notion de transduction semble ici pertinente : elle procède du singulier au singulier (Piaget, 1924, p. 246), de proche en proche (Simondon, 1989, p. 74) et est insensible aux contradictions (Piaget, *ibid.*, p. 304). C'est une pensée analogique. Procédant du singulier au singulier, elle n'est pas en contact avec une règle générale. La raison expérientielle, partant du singulier, remonte à une règle. Contrairement aux deux autres raisons (sensible et formelle), elle articule deux inférences : l'abduction et l'induction. L'abduction (7) invente une nouvelle règle ou formalise une règle implicite. L'induction, elle, retrouve une règle déjà instituée. Quant à la raison formelle, partant d'une règle déjà instituée, il lui faut descendre du général au particulier, c'est l'inférence déductive.

En synthèse, nous proposons ce tableau :

Tableau I. – Les processus inférentiels enchevêtrés des trois raisons

	Raison sensible	Raison expérientielle	Raison formelle
Règles générales	Transduction - Pas de contact avec une règle instituée	Abduction - Inventer une nouvelle règle - Formaliser une règle implicite	Déduction - Partir d'une règle instituée
Objets particuliers	 Analogique	 Dialogique	 Tautologique

Nous parlons de processus inférentiels enchevêtrés parce qu'il n'y a pas de frontières étanches entre ces notions. Prenons l'exemple du match de football dans la ville de Rugby qui permet d'inventer le jeu du même nom : quand un joueur se mit à jouer avec les mains, il transgressa la règle du jeu ; il fit une transduction, car sans passer par la règle du jeu, il voulait certainement marquer un but (raisonnement de particulier à particulier). C'est parce

que l'arbitre laissa jouer qu'une nouvelle règle du jeu (abduction) s'institua et que le rugby fut inventé. Dans ce cas, l'abduction était (en fait) une transduction pertinente, et ceci pointe l'enchevêtrement entre ces trois raisons. C'est la raison formelle avec ses règles instituées, qui stimule la raison expérientielle à inventer de nouvelles règles, et c'est la raison sensible (8) qui la nourrit de la créativité de sa procédure analogique de proche en proche.

On peut récapituler les trichotomies peirciennes et les trois raisons sous forme d'un tableau d'ensemble (ci-dessous).

Tableau II. – Pragmatique des trois raisons

Raison sensible	Raison expérientielle	Raison formelle
priméité (possibilité) - « médiation « mentale » »	secondéité (existence concrète) - « médiation -processus »	tiércéité (loi, habitude) - « médiation continue » (9)
re-présentation (stratégie des sens)	sens (stratégie du sens)	signification (stratégie de la signification)
Interprétant immédiat	Interprétant dynamique	Interprétant final
primat transduction	primat abduction /induction	primat déduction

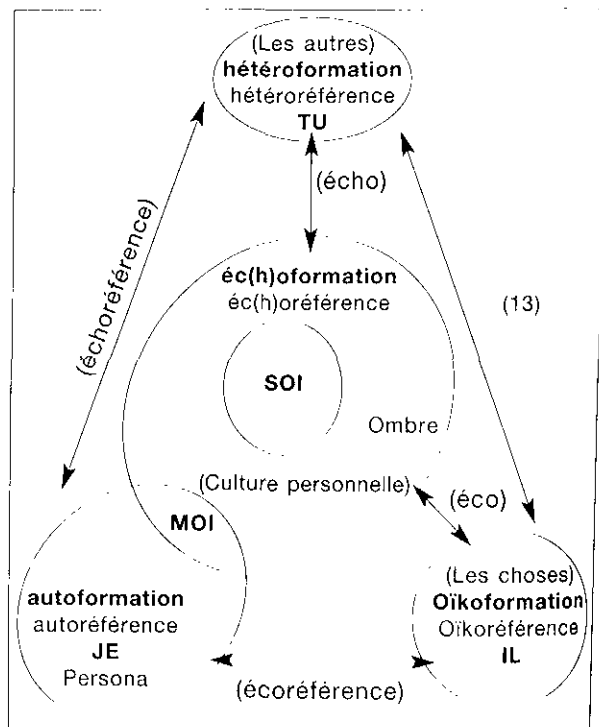
Alternance tripolaire et éc(h)oformation

La pragmatique des trois raisons s'articule avec une double dialogique : une dialogique interne je-soi-moi et une dialogique interne/externe je-tu-ils qui, en différenciant les trois formes pronominales (je-tu-il – Dufour, 1990, Ferry, 1991), renvoie au modèle tripolaire de la formation distinguant soi, les autres, les choses (Pineau, 1986). Notre travail théorique de la raison expérientielle permet d'enrichir le modèle tripolaire initial (autoformation, hétéroformation, écoformation) de Gaston Pineau (10). Le concept d'écoformation (formation par les choses) se transforme en oïkoformation (le terme grec *oikos* (11) désigne l'habitat). Enfin, la notion que nous forgeons d'éc(h)oformation essaie de rendre compte des interactions entre ces différents pôles ; c'est une superposition de l'interaction soi-environnement social (échoformation) et de l'interaction soi-environnement matériel (écoformation). Plus qu'une intelligence de l'action, la mêtis, le « biais », nous semblent être une intelligence de l'interaction. Configurer ainsi la notion d'éc(h)oformation (12) nous permet d'envisager le regard

interactionnel tel que le propose l'école de Palo Alto (Wittezaele, Garcia, 1992).

La rencontre heuristique de ce modèle tripolaire avec la modélisation du système-personne réalisée par Lerbet (1981-1998) présente le milieu personnel (ce que la personne intègre de l'environnement) comme système interfaciel entre soi et l'environnement social et matériel. Ce concept de milieu personnel que nous avons travaillé sous l'angle de la culture personnelle, avec son processus de dédoublement et de décentration, nous a incité à interroger le concept d'ombre (Jung) et celui de double (Barel). La dialectique articulant l'ombre à la *persona* junguienne, qui traduit le « je est un autre » de Rimbaud, a contribué à repérer derrière l'ombre, la *mêtis*. Cette forme d'intelligence rejetée dans l'ombre a, en fait, besoin d'ombre pour développer son intelligence masquée. Ainsi, pour pointer cette intelligence de l'interaction, nous construisons la notion d'éc(h)oformation. Nous proposons de représenter l'éc(h)oformation dans son jeu multiréférentiel de la manière suivante (Figure 1).

Figure 1. – L'éc(h)oformation et sa multiréférentialité



En Grèce Ancienne, la culture de l'artisan et la forme d'intelligence nommée *mêtis* qui lui est associée étaient déjà dans l'ombre. Maurice et Jean-Baptiste, artisans du fer, par leurs histoires de vie singulières, amènent un éclairage sur cette authentique culture. Ainsi la culture artisanale est le résultat d'un « trajet anthropologique » (14) (Durand, 1969), en perpétuelle interaction avec l'environnement matériel et social. La notion d'éc(h)oformation, dans le champ de la formation, rend compte de cette « trajectivité » générant une intelligence interactionnelle. Nous sommes conscient que le « biais » et les notions connexes de raison expérimentielle et d'éc(h)oformation dépassent largement le cadre de l'artisanat, et font aussi voler en éclat la distinction tranchée entre pratique et théorie. À l'instar de Ricœur, qui classe l'œuvre littéraire dans la catégorie du travail et de la production, nous pensons qu'« imposer une forme à la matière, soumettre la production à des genres, enfin produire un individu, ce sont là autant de manières de considérer le langage comme un matériau à travailler et à former ; par là, le discours devient l'objet d'une *praxis* et d'une *technè* ; à cet égard, il n'y a pas d'opposition tranchée entre le travail de l'esprit et le travail manuel » (1986, p. 107).

CONCLUSION : L'INTELLIGENCE DE L'INTERACTION ET LA RAISON EXPÉRIENTIELLE AU CŒUR DE L'ALTERNANCE TRIPOLAIRE

Le « métier » d'apprenant en alternance et l'intelligence de l'interaction

Notre monde occidental est très centré sur la représentation symbolique alors que la culture chinoise, selon le philosophe François Jullien, est une pensée indicielle travaillant l'obliquité (15) des choses, l'abord de biais, l'art du détour. En Grèce antique, on veut montrer la vérité, alors qu'en Chine, on indique la voie à prendre. Jullien constate que : « côté grec, le mythe et le discours cherchent à expliquer, en Chine la parole tend plutôt à élucider ; plutôt qu'à révéler, elle vise à indiquer » (1995, p. 348). De préférence à la représentativité, c'est « la corrélativité des choses » qui est mise en exergue. Jullien signale, avec la *mêtis* des grecs, la présence de cette obliquité en creux dans notre culture gréco-latine. Le « biais du gars », cette connaissance oblique des habiles, inscrite dans une culture plus compréhensive

qu'explicative, nous aide à faire émerger cette obliquité, à la nommer. Dans les formations alternées où il y a une mise en scène du corps au travail (primat de la raison sensible/statégie des sens), une mise en intrigue de l'expérience vécue en stage (primat de la raison expérientielle/statégie du sens) et une mise en perspective des différents contenus de la formation (primat de la raison formelle/statégie de la signification), la pragmatique des trois raisons peut s'exprimer pleinement et ainsi, stimuler « le biais du gars », cet art de faire, de dire, de vivre, hors de tout référentiel. Le « métier » d'apprenant en alternance (16) et sa trajectivité, organisent une intelligence de l'interaction entre les trois pôles identifiés par Gaston Pineau (auto-hétéro-oïko) que nous nommons éc(h)oformation. Les formations alternées transforment le métier d'élève. La variété des contextes d'apprentissage induit chez l'apprenant un rapport diversifié aux savoirs, alternant consommation, production et échanges/transmission (de savoirs). Face à la diversité des façons d'apprendre, l'idée d'une école plurielle développée par André de Peretti (1987) semble pertinente. Car après le tout-école, il ne s'agirait pas de passer au tout-alternance. Cependant André Geay, avec sa récente proposition d'une « école de l'alternance » (1998), opère un recadrage pertinent en mettant l'accent sur l'entrée de la vie socio-professionnelle formatrice dans l'école (17). Tout comme Gaston Pineau, dans le cadre de la formation permanente, avait fait entrer la vie dans la formation, par le biais de la méthodologie des histoires de vie (1984, 1993).

Les ruses éthiques de la raison expérimentielle

En complémentarité de cette forme d'intelligence, de cette intelligence interactionnelle, de cette ombre, la *persona* nous est apparue comme une intelligence des rôles joués. Ce n'est pas une *mêtis*, ce serait plutôt une *mimétis*. Jullien montre qu'en ne s'intéressant guère à la corrélativité des choses, « la Grèce a privilégié le rapport mimétique (notamment entre le sensible et l'idée) » (1995, p 349). Naturellement, la *mimétis*, si elle est imitation stérile de l'autre, est vouée à l'échec ; mais le mimétisme a produit cette spécificité de l'espèce humaine qu'est l'imitation, avec son caractère non pas conformiste mais sélectif et créatif. Nous voyons d'une part, avec la *persona* (*mimétis*), le champ de la raison formelle avec l'intelligence discursive et ses habitudes, d'autre part, avec l'ombre (*mêtis*), le champ de la raison

sensible avec l'intelligence sensori-motrice et sa spontanéité. Ces deux grandes raisons recourent, en partie, la raison expérimentielle qui, sous forme d'une boucle étrange, articule habitude et spontanéité, en saisissant l'occasion, en s'appropriant l'événement. Nous posons le « biais » comme qualité émergente de cette pragmatique des trois raisons qui peut être comparée à la notion de *phronésis*, de « prudence » (18) théorisée par Aristote dans l'« Éthique à Nicomaque ». Christophe Dejours étudie ces dimensions méconnues du travail réel, et montre que la *phronésis* aide la *mêtis* à passer à un niveau collectif. Il commente ainsi la « sagesse pratique » (*phronésis*), cette raison expérimentielle (dialogique) : « Il s'agit là d'une intelligence spécifiquement engagée dans la délibération et la discussion qui entourent une décision : en l'occurrence celle de stabiliser certaines trouvailles ou découvertes de l'intelligence pratique, et d'en rejeter d'autres (19). » (1993, p. 62). Par conséquent, raison sensible et raison expérimentielle se couplent pour, abductive-

ment, inventer de nouvelles règles permettant d'actualiser le potentiel d'une situation ; de même, raison expérimentielle et raison formelle se couplent pour, inductivement, remonter à une règle générale. L'intelligence rusée, la *mêtis*, et ses capacités d'invention, de saisie du « kairos », associée à la sagesse pratique de la *phronésis*, organisent « la vraie vie avec et pour l'autre dans des institutions justes », ainsi que Ricœur le précise dans sa définition de l'éthique (20) (1990, p. 211). La raison formelle, son lot de règles intériorisées, ses habitudes, et ses inférences déductives sont source et garantie de règles, de lois, de formes déjà instituées. Peirce, avec sa distinction entre icône, indice et symbole fournit une grille de lecture puissante pour repérer cette pensée indicielle, en creux de nos pratiques d'alternance, que l'on peut nommer raison expérimentielle (21).

Noël Denoyel

Centre National Pédagogique des Maisons Familiales
Université François Rabelais de Tours

NOTES

- (1) Claude Romano, au sujet de cette étymologie, explique que cette racine indo-européenne *per-* est l'« une des plus riches de notre langue » (1998, p. 195).
- (2) Une posture de co-investissement entre l'acteur et le chercheur (Pineau, 1993) prend en compte la belle formule d'Alfred Schütz selon laquelle nous sommes tous des « sociologues à l'état pratique » (Coulon, 1987, p. 4). En référence au concept d'indexicalité, nous explorons le langage courant comme moteur et réservoir de la culture et étudions le contexte linguistique franco-provençal des artisans interviewés. Les récits de vie de deux artisans, Maurice et Jean-Baptiste, l'un mécanicien agricole, l'autre maréchal-ferrant, sont travaillés grâce à la méthodologie de l'analyse conversationnelle.
- (3) Le « biais » qui, dans un premier temps, n'était qu'un mot dans un récit prononcé trois fois dans la même phrase, s'est vite révélé comme masquant une montagne de sens. Le mot « biais » a pour étymon *epikarsios* qui est un mot introduit par les colonies grecques en Provence signifiant « oblique ». Il s'est transformé en latin vulgaire en « (e)bigassius » puis en « biais » en ancien provençal.
- (4) Pour aborder la sémiotique de Peirce, on peut faire une analogie rapide entre le triplet issu de la linguistique saussurienne : Référent/Signifiant/Signifié et le triangle peircien : Objet/Représentament/Interprétant. Voir « Écrit sur le signe » (1978) de Peirce traduit et commenté par Gérard Deledalle.
- (5) René Alleau explique à ce sujet que « le monde formel des abstractions logiques et mathématiques ne peut donc se voir apposer aucun démenti physique ni aucune critique ontologique car, étant purement tautologique, il est fondé sur un seul principe : « le même » (tautos) dont il postule également l'égalité absolue avec « l'un » dans tous les rapports considérés comme rationnellement cohérents » (1976, p. 85).
- (6) Nous proposons d'envisager l'idée de dialogique dans le sens le plus global qui nous semble être celui donné par Edgar Morin. Le principe dialogique, selon Morin, en alliant des notions complémentaires, différentes et contradictoires, permet de se confronter de plein fouet à la complexité de la vie humaine et ainsi de penser les processus organisateurs et créateurs qui émergent. Au lieu de se rejeter les uns les autres, les antagonismes, en se mettant en système, jouent entre eux de manière complémentaire.
- (7) L'abduction (ou rétroduction), est l'inférence la plus audacieuse, c'est une hypothèse à partir d'un nouveau cadre de référence qui permet d'expliquer un cas particulier. Le sémiologue Umberto Eco explique que « l'abduction représente le dessin, la tentative hasardée, d'un système de règles de signification à la lumière desquelles un signe acquerra son propre signifié. » (1988, p. 51).
- (8) Il nous semble que les travaux de Pascal Galvani (1997) autour de la méthodologie du blason contribuent pertinemment à la mise en intrigue de la raison sensible à la limite de l'indicible (priméité peircienne/primat iconique).
- (9) Gérard Deledalle distingue ces trois formes de médiations en rapport à la trichotomie de l'interprétant chez Peirce (Deledalle, 1979, p.64)
- (10) En pensant la formation autour de trois pôles, Gaston Pineau offre une grille de lecture pertinente pour les formations alternées. Cette théorie tripolaire est d'autant plus intéressante que le discours général sur l'alternance réfère essentiellement aux idées d'autoformation et d'hétéroformation, mais ce dernier montre une résistance (que l'on peut qualifier de culturelle) à la notion d'ecoformation. La pédagogie du chef-d'œuvre chez les compagnons attesté pourtant depuis la nuit des temps de l'importance de cette relation aux choses pour se former.

- (11) *Oïkos* est également à l'origine de *oikonomia* (économie). C'est à Haeckel, en 1866, que l'on doit la notion d'écologie qui traduit la relation entre les êtres vivants et leur milieu de vie.
- (12) Ayant été artisan, mon travail en co-investissement *acteur-chercheur* (Pineau, 1993) avec des artisans, croisant la méthode des histoires de vie et l'ethnométhodologie, avec une focalisation sur les interactions, peut être appelé éc(h)ométhodologie.
- (13) La notion d'éc(h)oréférence qui rend compte de l'interaction *trinitaire entre soi, les autres et les choses a été construite* en superposant l'interaction soi-environnement social (échoréférence) et l'interaction soi-environnement matériel (écoréférence). Naturellement, la perception/représentation de l'interaction entre les autres et les choses est intégrée singulièrement dans chacune des interactions (échoréférence et écoréférence).
- (14) Pour Gilbert Durand, ce « trajet anthropologique » est « l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social » (1969, p. 38).
- (15) Jullien résume toute la stratégie chinoise dans cette obliquité ; « c'est toujours par un rapport de biais que nous l'emportons : même quand je choisis d'attaquer de front, pour (sur)prendre de biais le biais de mon adversaire » (1995, p. 38).
- (16) Cette notion de « métier d'élève » (La Borderie, 1991, Perrenoud, 1994) nous semble avoir quelques vertus pédagogiques, car si un élève ne réussit pas à l'école, c'est qu'il ne maîtrise pas le métier d'élève (à temps plein), et qu'il faut simplement qu'il se perfectionne dans le métier ou qu'il change de métier d'élève, par exemple en intégrant le métier d'apprenant en alternance. Alain Coulon, s'interrogeant sur l'entrée dans la vie universitaire, explique : « Apprendre son métier d'étudiant signifie qu'il faut apprendre à le devenir, faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger à ce nouveau monde » (1993, p. 165).
- (17) Il est intéressant de noter qu'une équipe de parents agriculteurs dans le Lot-et-Garonne en 1937, en inventant la première Maison Familiale Rurale et la formule/notion d'alternance, faisait entrer, il y a plus de soixante ans, la famille et le métier dans l'école.
- (18) Pierre Aubenque dans son étude relative à « La prudence chez Aristote » précise « qu'il n'y a pas de prudence sans prudent » (1963, p.51), comme on pourrait dire qu'il n'y a pas de « biais » sans « gars ».
- (19) On retrouve d'ailleurs, dans la phronésis, les inférences abductives développées précédemment. L'abduction est, selon Peirce, « une certaine capacité de l'esprit humain à deviner l'hypothèse qu'il faut soumettre à l'expérience, laissant de côté sans les examiner la vaste majorité des hypothèses possibles » (cité par Paul Bourguin, 1992, p. 53).
- (20) Les ruses de l'intelligence croisées à la sagesse pratique font que le « biais du gars » qui focalise sur l'émergence du potentiel de la situation, offre la possibilité d'être paradoxalement une ruse éthique.
- (21) La trichotomie de l'objet de Peirce, icône, indice, symbole, se retrouve sous forme de primat dans l'enchevêtrement des trois raisons : raison sensible icônique, raison expérimentielle indicielle et raison formelle symbolique (dans le sens peircien).

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEAU R. (1976). – **La science des symboles**. Paris : Payot, 289 p.
- ARISTOTE (1992). – **Éthique à Nicomaque**. Paris : Librairie Générale Française, 447 p.
- ARMANGAUD F. (1985). – **La pragmatique**. Paris : PUF, 127 p.
- AUBENQUE P. (1963). – **La prudence chez Aristote**. Paris : PUF, 220 p.
- BOURGUIN P. (1992). – **Heuristique et abduction, Intelligence artificielle et Vie artificielle**. Paris : Labo d'I.A. et V.A., CEMAGREF, 61 p.
- CHARTIER D., LERBET G. (coord.) (1993). – **La formation par production de savoirs**. Paris : L'Harmattan, 265 p.
- CHAUVIRE C. (1995). – **Peirce et la signification, introduction à la logique du vague**. Paris : PUF, 287 p.
- COULON A. (1987). – **L'ethnométhodologie**. Paris : PUF, 127 p. (Que sais-je ?)
- COULON A. (1993). – **Éthnométhodologie et éducation**. Paris : PUF, 238 p.
- COURTOIS B., PINEAU G. (1991). – **La formation expérimentielle des adultes**. Paris : La Documentation française, 348 p.
- DEJOURS C. (1993). – Intelligence pratique et sagesse : deux dimensions méconnues du travail réel. In « Comprendre le travail », **Éducation permanente**, n° 116, p. 47-70.
- DELEDALLE G. (1979). – **Théorie et pratique du signe, introduction à la sémiotique de Charle S. Peirce**. Paris : Payot, 215 p.
- DENOYEL N. (1990). – **Le biais du gars. Travail manuel et culture de l'artisan**. Maurecourt : Éd. Universitaires, UNMFREO, 202 p.
- DENOYEL N. (1991). – Le biais du gars. Formation par l'expérience et culture de l'artisan. In B. Courtois et G. Pineau, **La formation expérimentielle des adultes**. Paris : La Documentation française, 348 p.
- DENOYEL N. (1998). – **Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérimentielle. Contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'éc(h)oformation**. Thèse, Tours, 720 p.
- DETIENNE M., VERNANT J.-P. (1974). – **Les ruses de l'intelligence, la mètis des grecs**. Paris : Champs Flammarion, 309 p.
- DUFOUR D.-N. (1990). – **Les mystères de la trinité**. Paris : Gallimard.
- DURAND G. (1969). – **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**. Paris : Bordas, 535 p.
- ECO U. (1988). – **Sémiotique et philosophie du langage**. Paris : PUF, 285 p.
- FERRY J.-M. (1991). – **Les puissances de l'expérience. Tome I. Le sujet et le verbe**. Paris : Éd. du Cerf, 216 p.

- FERRY J.-M. (1991). – **Les puissances de l'expérience. Tome II. Les ordres de la reconnaissance.** Paris : Ed. du Cerf, 254 p.
- GALVANI P. (1997). – **Quête de sens et Formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation.** Paris : L'Harmattan, 229 p.
- GEAY A. (1998). – **L'école de l'alternance.** Paris : L'Harmattan, 193 p.
- JULLIEN F. (1995). – **Le Détour et l'Accès. Stratégie du sens en Chine, en Grèce.** Paris : Grasset, 379 p.
- LA BORDERIE R. (1991). – **Le métier d'élève.** Paris : Hachette, 159 p.
- LERBET G. (1995). – **Bio-cognition, formation et alternance.** Paris : L'Harmattan, 181 p.
- LERBET G. (1998). – **L'autonomie masquée. Histoire d'une modélisation.** Paris : L'Harmattan, 162 p.
- MAFFESOLI M. (1985). – **La connaissance ordinaire, précis de sociologie compréhensive.** Paris : Librairie des Méridiens, Klincksieck et C^{ie}, 260 p.
- MAFFESOLI M. (1996). – **Éloge de la raison sensible.** Paris : Grasset, 281 p.
- MIERMONT J. (1995). – **L'homme autonome : éco-anthropologie de la communication et de la cognition.** Paris : Hermès, 358 p.
- MORIN E. (1994). – **La complexité humaine.** Paris : Flammarion, 380 p.
- OZANAM J. (1973). – Les Maisons Familiales, un anti-enseignement. **Éducation et développement**, n° 84, p. 42-55.
- PEIRCE C.S. (1978). – **Écrits sur le signe.** Paris : Seuil, 262 p.
- PERRENOUD P. (1994). – **Métiers d'élève et sens du travail scolaire.** Paris : ESF, 262 p.
- PERETTI A. de (1987). – **Pour une école plurielle.** Paris : Larousse, 266 p.
- PIAGET J. (1924). – **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 340 p.
- PINEAU G. (1984). – **Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire !** In « Histoires de vie », **Éducation permanente**, n° 72-73, p. 15-24.
- PINEAU G. (1986). – **Temps et contretemps en formation permanente.** Maurecourt : Éd. Universitaire/UNMFREO, 165 p.
- PINEAU G., LE GRAND J.-L. (1993). – **Les histoires de vie.** Paris : PUF, 126 p. (Que sais-je ?)
- RICOEUR P. (1986). – **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II.** Paris : Seuil, 409 p.
- RICOEUR P. (1990). – **Soi-même comme un autre.** Paris : Seuil, 425 p.
- ROMANDO C. (1998). – **L'événement et le monde.** Paris : PUF, 293 p.
- SIMONDON G. (1989). – **L'individuation psychique et collective.** Paris : Éd. Aubier, 293 p.
- TIERCELIN C. (1993). – **La pensée-signé. Étude sur C.S. Peirce.** Nîmes : Ed. Jacqueline Chambon, 399 p.
- WITTEZELLE J.J., GARCIA T. (1992). – **À la recherche de l'école de Palo Alto.** Paris : Seuil, 429 p.

Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaissantes »

Franc Morandi

À quels processus cognitifs et à quels modes de formation l'alternance peut-elle être rapportée dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants ? Après avoir recherché les significations d'une alternance cognitive, différentes représentations et postures des professeurs des écoles stagiaires sont analysées. Leur examen permet d'informer un processus original de construction de savoirs professionnels dans le circuit de l'alternance. L'alternance cognitive (alternance réelle) caractérise l'engagement vers une pratique professionnelle dans une temporalité formatrice. Sa dynamique interroge en retour les modèles et les pratiques d'accompagnement des enseignants en matière d'alternance formative.

*L'Expérience n'est pas une affaire subjective
et personnelle ; elle influe sur la formation.*

Dewey (Expérience et éducation, 1933)

L'ALTERNANCE, UN RÔLE NOUVEAU DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

L'alternance (1), attachée au domaine du pratique, devient un principe organisationnel de formation à des tâches intellectuelles et d'encadrement de plus en plus qualifiées. Intégrée sous différentes formes dans la formation des enseignants du premier degré, elle est devenue un pôle majeur de mise en œuvre des apprentissages

professionnels. Ainsi, l'enveloppe formelle de la formation professionnelle des professeurs des écoles en IUFM (2) distribue un processus d'alternance selon des moments de formation *in situ* et des stages. Ce rôle conduit à considérer le rapport entre les dispositifs et la réalité d'une « alternance cognitive », mobilisation de l'activité de l'enseignant en formation.

Nous ne savons relativement que peu de choses sur les effets cognitifs réels et individualisés des moments d'alternance et les fondements paradigmatiques des pratiques dans ce domaine particulier restent à explorer, à l'opposé d'autres champs de formations par alternance. Quelles sont les opérations et les opérateurs cognitifs qui lient l'alternance à la construction de compé-

tences professionnelles d'enseignants ? Au carrefour de l'agi et de l'observé, les représentations sont les marques du chemin de l'alternance, d'un mode de formation sous les deux aspects de formatif et de cognitif.

L'objet de cet article est de lire des effets d'alternance entre des construits institutionnels (process) conçus comme temporalités formatrices (autour de différents stages et moments de formation tel celui du mémoire professionnel) et des représentations « en acte » (3) produites par des professeurs des écoles en formation (PE) dans des situations d'alternance (processus). Il interroge, autour d'un sujet qui se forme et qui construit cette alternance, le principe d'une alternance formatrice. Il peut contribuer à informer et à modéliser ces situations d'alternance dans la formation professionnelle d'enseignants.

L'ALTERNANCE COMME ACTIVITÉ DE FORMATION ET PRAGMATIQUE COGNITIVE

L'alternance formative

La formation des professeurs des écoles ne fonctionne pas comme une formation *en* alternance, mais *par* l'alternance, organisée selon un diagramme de temps alternés, de stages et de périodes à l'institut, une sorte de maillage alternatif. Ce champ, dans lequel se constituent différents effets personnalisés, a sa propre forme, sa propre logique. Peut-on trouver dans ces dispositifs le principe d'une situation (Dewey, 1938), d'un « milieu » de formation (Lerbet, 1995), d'un nouveau modèle de formation des maîtres ?

L'alternance peut se concevoir comme une situation de formation liant une « pratique sociale de référence » (Martinand, 1994) et les modes de savoirs d'une profession dans leur acquisition. Les principales formes d'alternance observées (4) nous renvoient à la question d'une alternance « réelle » (Malglaive, 1994) dans la formation professionnelle des enseignants, opposée à une fausse alternance qui consiste « à laisser des blancs dans le cursus de formation » (Malglaive). Peut-on concevoir une formation théorique et pratique globale, un modèle de formation pour les enseignants dont l'alternance serait le moteur ? La nécessité de donner une pratique sociale de référence dans un environnement complexe s'articule sur l'initiative des acteurs eux-mêmes dans la situation d'alternance et l'organisation du cane-

vas espace-temps de la formation. Une alternance interne, comme unité formative du projet, deviendrait ici le principe d'une intégration du sujet dans un processus de formation. De formative, l'alternance peut être conçue comme formatrice. Rencontre, recherche, lieu de construction d'un parcours, ou d'une histoire de formation (Pineau, 1998), l'alternance instaurera d'une part un lieu, un milieu de formation, et, d'autre part, pour un sujet, les liens cognitifs qui lui permettent de se construire comme enseignant professionnel.

Un certain nombre de références se trouvent ainsi déplacées : références aux terrains, aux savoirs dits « théoriques » et « pratiques » (dont nous ne discuterons pas ici), aux acquisitions de ces savoirs dans la formation, aux rôles des formateurs, au lien entre la formation et l'exercice de la profession (5). L'histoire de la formation des professeurs des écoles a sa propre synergie. On peut seulement rappeler ici que cette profession a été marquée de l'originalité d'une forme d'intégration par un système fort, celui de l'école « normale », principe d'organisation rationnelle des savoirs, et, en même temps, d'intégration des acteurs. Les écoles dites « d'application » (de méthodes et comme méthode) attachées aux écoles normales appartenaient au système de formation lui-même. Il s'agissait d'un tout autre rapport à la pratique (l'alternance n'est pas le seul modèle de rapport aux pratiques en formation), mais aussi à la profession. Le lien entre alternance et formation professionnelle s'inscrit dans le nouveau paradigme de la professionnalisation (Bourdoncle, 1994, Morandi, 1997-1) : c'est une nouvelle voie vers le métier, un nouvelle manière d'être dans la profession qui sont engagés. Les modalités de la formation sont aussi interrogées : il ne s'agit pas d'une immersion, simple observation, étude ou application, ni d'une formation « par » le terrain, mais d'un procès organisateur d'une expérience pour se former. L'alternance n'est plus l'alternative théorie-pratique, mais la dynamique formatrice rythmée par le mouvement alterné. Le stage, le mémoire professionnel ne sont plus les éléments d'un *practicum*, d'une application (cf. « écoles d'application »), ou de simples rencontres avec les « savoirs en usages » (Malglaive, 1994), mais les termes d'une formation professionnelle avec alternance (dispositif) et *par* alternance (pôle cognitif). Ce projet a pour fondement le pôle cognitif d'une alternance.

L'alternance cognitive

Par « alternance cognitive » (6) nous désignons les opérations qui lient l'alternance aux modes d'organisation et de structuration interne du sujet. Autour des représentations et des processus cognitifs mobilisés, se mettent en place des modes de construction et de production de savoirs. L'alternance cognitive constituerait ainsi un système de transformation entre un objet initial (rupture-continuité des dispositifs de formation) et ces modes de formation. Elle serait, car telle serait l'hypothèse centrale, l'unité cognitive de cette transformation. L'alternance cognitive se concevrait comme un système partagé, un lien entre les processus cognitifs réellement engagés (que nous observerons) d'une part, et, d'autre part, les procédures d'alternance en tant qu'activité permettant à ces processus cognitifs de se mettre en œuvre. Plus qu'un contexte, l'alternance, sous ce pôle cognitif, ouvrirait à des modes de construction et de production de compétences qui lui sont propres. Pour décrire la dynamique cognitive reliant l'alternance à des processus d'apprentissages, différentes significations cognitives sont concevables. Elle serait ainsi un organisateur et un régulateur permettant d'assurer par proximité cognitive, par régulation, par organisation de stratégies, une unité cognitive dans la formation.

Pour lire les effets de l'alternance, nous disposerons de deux interprétations, de deux modes de description du système d'alternance cognitive. L'un — de construction, système des fonctionnalités — relève d'une approche constructiviste encore marquée du sceau structural, qui observe le sujet cognitif proprement dit. L'autre — de production, système fonctionnel —, considère le système d'alternance non comme une transformation linéaire, mais comme une organisation complexe. Chacun se l'approprie selon une stratégie personnalisée. Dans ce système, le contexte d'alternance est lui-même représenté et joue un rôle.

a. Fonctionnalités et significations cognitives

Le premier mode de description souligne les liens possibles de l'alternance avec les « opérations » cognitives majeures de la construction de l'autonomie cognitive du sujet. On peut, dans cette perspective, confronter le pôle cognitif de l'alternance aux opérations suivantes :

Le couple figuratif - opératif, tel que le conçoit Piaget (1950), considère deux aspects de la pensée et de la connaissance, l'un (le figuratif) appe-

lant la partie des états et des représentations statiques, l'autre (l'opératif) portant sur les actions et les transformations à caractère dynamique. L'opératif est à la fois activité et saut « opératoire » : l'opération, selon les principes du constructivisme piagétien, « opère » par abstraction réfléchissante (Piaget) partant des actions et de leurs propriétés et de leurs états pour un sujet. Ces deux niveaux figurent donc à la fois une rupture et une continuité dans l'expérience, le couplage donnant les conditions de la construction de l'opération. À ce titre l'alternance met en scène ces deux aspects de la pensée.

On peut également concevoir, avec Durand (1964), un lien plus étroit entre figuratif et opératif, que l'un ne va pas sans l'autre et que l'on ne peut toujours hiérarchiser les deux, comme le propose Piaget, dans la découverte ou dans l'expérience. Bachelard G. (1973) souligne qu'une marche vers l'objectivité n'est pas forcément objective. Si l'on peut considérer, selon une expression du même auteur, que « psychologiquement, pas de vérité sans erreur rectifiée », le travail de rupture ne peut se faire que par la confrontation entre différents degrés d'expérience. D'autres modes de savoir que les savoirs logiques seront aussi à considérer dans cette dynamique. La figure de l'alternance trouve ici une première signification de proximité cognitive et de dynamique de la rupture et de l'enchaînement.

La dynamique « réussir et comprendre » : cette double dimension introduite par Piaget (1974) suggère l'idée d'une prise de conscience, des rapports entre le vécu des actions et leur conceptualisation : « le vécu des actions comme tel signifie une réussite (R), qui est une compréhension en action, alors que la compréhension (C) est une réussite en pensée » (7). Deux significations apparaissent ici : la confrontation, le passage à l'action comme lien cognitif coordonné à une série d'apprentissages, sa compréhension par la réussite, et l'alternance au sein des apprentissages comme mécanisme d'intégration cognitive. L'idée de passage de l'inconscient à un conscient cognitif, à la fois élucidation d'un principe et sens, est celle d'un apprentissage significatif (ordre $R \Rightarrow C$). Mais c'est aussi la juxtaposition avec un apprentissage applicatif ($C \Rightarrow R$) (8), leur alternance qui contribue à une meilleure intégration.

Les outils cognitifs : une troisième approche est suggérée par Barth (9) (1993), celle des outils

cognitifs que sont les trois ordres de représentation : enactif, iconique, et symbolique (Bruner, 1983). L'alternance conceptuelle « simultanée » (Barth) opérerait – au sens piagétien – par aller et retour entre des modes de pensée et des modes de représentations, un mode alternant en rapport avec différents supports. L'alternance cognitive procéderait du « contrat conceptuel », liant information sur le monde, outils cognitifs et médiation des liens entre modes de cognition et compréhension-construction. La médiation cognitive serait ainsi considérée comme principe intégratif du système d'alternance. L'alternance suggérée est celle qui permet d'organiser différentes « entrées cognitives » et de les coordonner cognitivement. Cette coordination cognitive relève ici d'une double dimension : créer les conditions de l'alternance cognitive ; gérer sous forme de médiation cette alternance au sein d'un système de formation. Selon cette proposition, l'alternance deviendra aussi un principe organisateur au sein d'un système.

On peut, d'après les trois abords proposés, interroger le lien formatif-cognitif, mesurer l'articulation entre procédure et processus alternants. Ces éléments permettent d'interroger le modèle d'alternance-formation sur le principe d'une activité et d'un apprentissage. Mais, au-delà des fonctionnalités cognitives, le système d'alternance n'a-t-il pas sa propre dimension fonctionnelle ?

b. Alternance de système et autonomisation

L'alternance n'est pas la seule conjoncture de rencontre de différentes entrées, d'une dynamique de rythmes de rupture et de continuité, mais également le moyen de construire un ordre de formation qui a ses propres effets et de l'organiser. L'alternance est ici le système proprement dit, l'opérationnalisation (au sens de Piaget) de situations d'apprentissages professionnels dans une logique propre. Une des significations nouvelles de l'alternance n'est pas un mouvement vers le terrain (qui n'est qu'un moyen) mais un mouvement dans la formation, nouvelle entrée dans la profession d'enseignant, et, sous le mode cognitif, de la façon de comprendre et de bâtir les accès à une profession. On doit interroger les fonctionnalités cognitives liées au système d'alternance lui-même, essayer de produire les significations possibles d'une alternance cognitive conçue comme **alternance de système** ou « système-alternance » (Lerbet 1981).

Système d'information et milieu actif de formation

L'idée de système provient ici de l'effet de l'ensemble sur les éléments, ensemble des conditions, des événements, des personnalités, des diversités des situations dites de « terrain » et des contenus de la formation. Le système est riche, ouvert, complexe, indéterminé. Les acteurs qui découvrent un métier sont placés dans l'incertitude de leur propre devenir. Le système est organisateur en ce sens qu'une alternance conduit à la fois un regard sur le « terrain », situe les contenus de la formation, mais, plus encore, situe le procès de formation lui-même en délimitant un temps, des espaces composés, un cadre d'action dans lequel l'individu se formant aura à déployer sa propre activité. Ce que nous venons de décrire, ce sont les caractères concrets d'un système d'information, sous l'aspect de circulation d'informations, d'une gestion et d'un mode d'accès, mais également sous l'autre aspect d'un système qui produit une information. Le sujet « apprend » dans et avec un système d'information, information au sens de circulation et au sens cognitif, c'est-à-dire opération à réaliser pour conduire un ensemble de données et les gérer dans le cadre d'une conduite. La compréhension (*cf.* « réussir et comprendre ») est un mode d'intégration par le système, constituant une sorte d'intelligence des situations à investir au cours de sa formation professionnelle. Intelligence peut s'entendre ici au sens fort d'intelligence de système selon l'hypothèse maintenant classique de l'intelligence artificielle formulée par Newell et Simon (1961) : « si on réussit à inventer un programme qui stimule le comportement du sujet de façon quelque peu serrée sur un échantillon significatif de résolution de problèmes, alors on peut considérer ce programme comme une théorie du comportement ». On peut, par analogie, considérer que l'alternance est une sorte « d'espace à problèmes », selon l'expression de Simon, dont le principe général est l'organisation d'un parcours, analysé par l'acteur comme suite de fins et de moyens, par la formation d'un circuit aux entrées cognitives diversifiées et coordonnées. L'alternance est ici rencontre dans un système organisé de découverte de règles d'une profession, un milieu interagi, une zone particulière d'échanges entre un sujet et les lieux de la profession, d'exercice et de formation. Ce « milieu » actif est construit selon l'alternance (et non instruit), ce qui donnerait une signification nouvelle aux apprentissages professionnels.

L'autonomisation

Elle est l'aspect répondant du système du point de vue de celui qui est formé. Cette dernière expression — être formé — perd son sens, ainsi que la dualité formé-formateurs : on parlera plus justement de différents statuts d'acteurs dans le système. Comment l'information est-elle traitée par le sujet dans le système ?

L'autonomisation est une action qui se bâtit selon deux mouvements (10) :

– l'un, intérieur, est processus actualisateur de soi, autonomie mentale inaccessible de l'extérieur. Tout savoir est savoir de soi (distinct du moi) et suppose une action interne qui correspond à un rapport à l'action dans le cadre de la formation. Le sujet s'auto-organise entre savoir et expérience, dans l'auto-référence produite et conduite dans un circuit d'alternance, dans la réalisation personnelle du parcours dont le sujet est le centre (le processus).

– l'autre mouvement est partagé avec les dispositifs de formation et se constitue comme hétéroréférence (référence que l'on doit s'approprier), issue de la profession et du circuit de formation. Le sujet est en situation (Dewey, 1938) : un soi-même prend corps dans les références (donc hétéroréférences) de la profession. Le sujet peut prendre conscience du (de son) rapport à la profession et à la (sa) formation ; ce sens devient support (cf. supra).

Ces deux mouvements sont tous les deux internes au sujet, constituant l'intégration réciproque du sujet et de la profession au sein du système de formation.

L'autonomisation rencontre ici l'alternance, comme unité cognitive de travail dans un système « actoriel » (Wittorsky, 1994). Elle est en fait le lien — qui suppose donc le système — entre deux mouvements. Le système est à la fois intérieur et extérieur, les deux mouvements se co-organisant, étant à la fois subjectif et objectif. L'autonomisation procède également d'un travail paradoxal d'auto-organisation dans une production qui est adaptation. Rien n'est donné ou pré-construit : le sujet est engagé (l'incertitude). Le tout est système de transformation, intégratif. Il y a ici dialogue entre l'identité professionnelle et l'unité cognitive. La notion de compétence est liée à la double inscription de l'objet et du sujet des apprentissages dans un champ collectif. Et

l'alternance est fonctionnellement organisatrice du couplage entre les deux mouvements comme support du rapport extérieur-intérieur. Dans le système actoriel de l'alternance, la formation c'est le parcours et non la carte.

Production des savoirs, savoir de soi

La dynamique du système rejaille sur les modes d'apprentissages. Entre les sujets et « l'espace à problèmes » de l'alternance il y a co-construction. Le système s'oppose au principe d'une consommation du savoir. Jerne (1967), sous le modèle assimilation-accommodation proposé par Piaget, distinguait les modes **instructif** dans lequel l'organisation interne est réorganisation sous forme d'instructions externes, ou plus exactement par le traitement accommodant d'informations externes et sélectif d'apprentissage, et **sélectif**, où le sujet cherche « ses façons d'exister » : sous forme d'instructions internes, le sujet puise dans ses potentialités, les crée et les recrée, les actualise, selon le rapport qu'il peut concevoir avec celles-ci. Si, par construction on peut entendre le principe d'une faisabilité cognitive (Le Moigne, 1990) et d'un apprentissage engageant un sujet cognitif, la production de savoir (Chartier-Lerbet, 1993) situe le sujet se formant au centre de l'interaction, pose l'équation entre un sujet existentiel global (épistémique, psychologique, culturel, social et biologique) et un savoir, lui-même en construction-production. Ce « savoir nouveau », sous le mode la production, savoir de soi, est le propre et le produit de l'interaction cognitive entre la construction autonome et l'alternance formative.

Ce rapport au savoir peut être également décrit sous le mode de l'expérience (11). Une alternance expérientielle (Dewey, 1933, Rogers, 1966) décrit le principe d'une dynamique interne et externe dont le circuit alternant constituerait la contextualisation, et de la dimension temporelle — organiser son temps dans des temporalités —. Elle renvoie non à l'expérience du « terrain » (figure du temps linéaire), mais à l'expérience de l'alternance comme déclencheur de la production existentielle de savoirs. Selon cette dimension pragmatique, « l'action intelligente » (Dewey, 1925) se conçoit dans la relation entre la situation et la pensée réfléchie : « Un problème réel est un fait mental, psychique, qui implique un certain processus psychologique chez celui qui le ressent

comme problème. Rien ne peut être fait problème pour quelqu'un parce qu'on lui accole l'étiquette : problème, (...) il faut qu'une difficulté lui apparaisse comme sa difficulté à lui, comme un obstacle né dans et au cours de son expérience, et qu'il s'agit de surmonter s'il veut atteindre sa fin personnelle, l'intégrité et la plénitude de son expérience propre ». L'action doit donc être action de sens, et l'alternance dans sa dimension pragmatique peut permettre d'actualiser ce lien, mais également jouer ce rôle cognitif que Pierce (1978) prête à l'action : « considérez quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. Alors notre conception de ces effets est la totalité de la conception de l'objet » (Principe de Pierce). Au sein du système-alternance, il y aurait, par « effet autoréférentiel » (Lerbet 1998), bouclage cognitif entre actions et représentations. C'est la fonction de ces mêmes représentations dans « l'espace des problèmes » de l'alternance cognitive que l'on peut alors interroger.

REPRÉSENTATIONS ET ALTERNANCE DANS LA FORMATION

Situation et méthodologie

Pendant une année de formation professionnelle (après le concours de recrutement, deuxième année d'IUFM) les professeurs des écoles (PE 2) sont dits « stagiaires » (12) dans un procès alternant. L'alternance peut prendre des sens différents selon les modalités du cursus, les dispositifs (objet du stage par exemple ; observation, lieu dédié, classe, cycle ou école), son moment dans la temporalité formatrice (par exemple premier stage en responsabilité puis second) (13). La périodicité est adaptée au flux des groupes en formation, chacun de ces trois stages se situant dans un trimestre différent. Nous observons un groupe de P.E.2 (50) sur une année de formation. L'exploitation de données recueillies (le corpus est constitué d'un recueil de questionnaires et d'entretiens) permet de configurer (indirectement par les verbalisations recueillies) des représentations liées au processus d'alternance : leur statut (qu'engagent-elles ?), leurs différences (à l'échelle du processus et du parcours individuels), les attitudes ou « postures » dont ces représentations témoignent, à la fois stratégies et « modes de

vivre », en feraient des organisateurs personnels à l'entrée dans une profession. Ils décriraient un « curriculum » réel de la formation, curriculum à la fois électif et sélectif (Jerne, 1967).

Les représentations issues de l'alternance

La formation et les effets de l'alternance apparaissent dans le miroir des représentations, un miroir bien réel, celui du sens réellement donné à (et dans) une situation d'alternance par les P.E. Une thématique apparaît, partition à la fois libre, « écrite » à la première personne, racontée comme une histoire événementielle, dépassant le moment proprement dit et l'inscrivant dans un discours collectif. Les thèmes d'un « imaginaire » de la formation émergent ; la représentation met en scène autant qu'elle accomplit. Elle constitue la vérité concrète de la formation pour les professeurs-stagiaires et la clé cognitive nous permettra d'entraîner la réalité et de les situer dans un moment de production de savoir.

Une série de points « critiques » (la critique est aussi une crise, moment d'une « raison polémique », rappelle Bachelard) sont témoins de ce passage dans l'alternance. Ils en constituent une sorte de raison pratique que l'on peut présenter sous la forme suivante :

Carte des représentations

- *la pratique enfin...* : « de la pratique » ; « le plaisir de faire enfin ce que je voulais » ; « rien ne vaut une expérience » ; « beaucoup de joie, être en contact avec des enfants, ... entrer enfin dans le métier » ; « de la pratique, une vraie approche de mon futur métier avec des enfants » ;

- *le réel, le concret* : « une vision réelle du métier », « une confrontation » ; « une première expérience » : « une vision plus réaliste du métier de l'enseignant » ; « une réelle mise en situation dans des situations concrètes » : « une expérience réelle » ; « j'ai vraiment vu ce que c'est que faire la classe » ;

- *le choix* : « le stage m'a permis de confirmer que mon choix était le bon » ; « l'enseignement correspond à ce que je veux faire » ; « une situation authentique » ;

- *le révélé* : « ce stage m'a permis d'apprécier l'écart entre ce que l'on veut et ce que l'on peut » ; « l'importance fondamentale de l'élève dans l'enseignement » ; « la nécessité d'une bonne préparation (mais ce n'est pas suffisant) ; le rôle de la

personnalité de l'enseignant (mais ce n'est pas suffisant) » ; « rien de tel que la pratique pour soulever les vrais problèmes » ; « on y apprend les exigences des élèves par rapport à ce qu'on leur propose » ; « il faut "vivre" ce que l'on fait afin de les impliquer, de les impliquer vraiment » ;

– *une prise de conscience* : « si on ne tient pas compte des enfants et de leur acquis, même une leçon bien préparée ne réussit pas et n'aboutit pas » ; « le manque de temps, la réalité du quotidien » ; « difficulté de faire participer les élèves » ; « la gestion de l'imprévu » ; « difficultés du travail de groupe » ;

– *l'apport du maître formateur* (maître en titre de la classe) : « un façon de penser, une vision globale, progressive et constructive » ; « remarquable... j'ai essayé de suivre son modèle avec ma propre personnalité » ;

– *l'appris* : « j'ai appris à écrire au tableau » ; « apprendre à gérer une classe » « anticiper sur les réactions des élèves » ; « une certaine assurance » ; « gérer en gardant une note d'humour » ; « des pistes » ;

– *l'apprécié* : « les relations entre enseignants (équipe de cycle) » ;

– *l'écart théorie-pratique* : « des interrogations sur la théorie (ex : autorité du maître, remédiation) » ; « m'a permis de pratiquer toute la théorie acquise et de me rendre compte que les apports à venir ne seront certainement pas inutiles ». « Ce qui marche sur le papier n'est pas gagné sur le terrain » ; « un réinvestissement en classe sur de nombreux points : préparation, connaissance des enfants, problèmes certains enfants/apprentissages » ; « grâce à la pratique, des exigences nouvelles, des perspectives autres » ;

– *la formation* : « je vois les choses d'un autre œil : les programmes, les cours de l'IUFM , la formation en général prennent un autre aspect » ; « une perspective plus réaliste. Il a été cependant difficile d'exploiter ce qui a été fait avant » ; « on voit la mise en œuvre des théories que l'on nous enseigne » ; « les apports devraient être soumis à une pratique immédiate » ; « relativiser et prendre du recul sur les apprentissages inculqués à l'IUFM » ; « limites de certaines compétences disciplinaires, notamment en science » ;

– *les problèmes induits* : « apprendre à se situer dans une relation » ; « le rôle du maître comme médiation » ; « le travail de groupe, entre petits groupes, groupe-classe, individuel » ; « les diffi-

cultés semblent provenir de la manière de mener à bien un projet, un travail, en sachant utiliser les erreurs des élèves » ; « comment adapter un enseignement en prenant en compte la diversité ? » ; « Comment être écouté par tous ? Comment réagir avec un élève très dissipé ? » ; « comment trouver le juste équilibre entre respect de la discipline et encouragement de l'expression de l'élève ? » ; « capacités des élèves difficiles à évaluer » ;

– *les envies* : « envie de fonctionner seul » ; « stagiaire certes, mais PE tout de même » ; « envie de continuer le stage toute l'année ».

Le rôle cognitif des représentations

Les attitudes ou « postures », stratégies et modes de vivre à l'entrée dans une profession en sont des événements cognitifs. Souvent formulées sous forme d'écart selon les contours de l'alternance, les représentations dessinent les lignes des « expériences-problèmes » dont Dewey (1938) faisait un point de départ comme fait mental. Les expressions sont nombreuses : on ne peut en rendre totalement compte, simplement en remarquer l'émergence, produite par la situation. Elles mettent en scène autant le rapport des formés à l'exercice de la profession que le rapport à la formation : il s'agit d'en « peser » l'enjeu. Des écarts sont représentés, nommés (« Comment faire avec des élèves aussi différents ? »), ils donnent à un problème un sens, un lien avec soi-même et la réalité de soi, se voyant faire et « faisant » dans le cas de l'exemple donné. L'articulation de différents lieux crée ainsi une distance, donne l'espace dans lequel on doit construire du sens. Cette distance renouvelée ne peut être donnée par un seul lieu, quel qu'il soit. L'adaptation n'est donc pas à un lieu (celui du stage, de la classe ou de tels élèves au caractère particulier), mais la mise en scène d'un mouvement. Cette situation peut permettre de développer ce que Bruner (1983) dénomme un « apprentissage de l'observation », qui suppose « la capacité de se différencier ou de s'abstraire d'une tâche » ainsi que « l'aptitude à construire un canevas d'action » que Bruner associe à la notion de compétence. Au travers de ces représentations et de leur expression se constitue aussi une prise de conscience de soi dans une posture professionnelle, à la fois analyse et réaction provoquée, manifestant une « sensibilité cognitive » (Lerbet 1998), où le sens est personnalisé (même s'il n'est pas toujours original), liant la formation, son

objet et son sujet, dans une diversité cognitive d'effets identificatoires, développementaux (Rogers, 1966), réflexifs (Schön, 1994), conflictuels (conflits d'alternance, Lerbet, 1995) et bien dans une dimension pragmatique (Dewey, 1938, Pierce, 1978). Ces représentations sont bien les éléments actifs de la formation.

Un espace cognitif : les apports de l'alternance

Les observations suivantes soulignent, à partir des éléments recueillis, le travail cognitif en cours auquel l'alternance donne l'unité. La spécificité de ces représentations engagées par le circuit d'alternance peut illustrer la logique d'une pragmatique cognitive (articulation action-représentation). À partir des effets réels déjà relevés auprès des P.E.2, on peut essayer de mieux décrire l'espace de l'alternance, l'articulation de ses significations sur le plan « cognitif » et sur le plan formatif. Les verbalisations repérées (ce que nous avons observé) ne sont pas des commentaires mais l'expression de formes d'expérience occupant l'espace cognitif. Il ne s'agit pas d'une simple introspection, mais des traces d'une formation « par expérience » produite par un principe d'alternance, les « outils cognitifs » à partir desquels se bâtit une raison dans l'alternance (à propos desquels Le Ny, 1985, parle de cognitif conscient).

Expérience et temps

Un champ cognitif (sorte d'empan personnel pour se former) habiterait l'« espace à problèmes » (Simon, 1982) et lui donnerait une unité de temps coordonnant le moment de formation, le temps personnel, son développement et la représentation de sa propre adaptabilité à la situation, un temps à combler (les écarts), de soi à soi, aux autres, de soi aux « autres classes » que l'on aura à rencontrer, aux élèves auxquels on aura affaire, et un temps de développement (Rogers 1966). Une action de soi sur le réel, une action professionnelle, sa représentation « agie » sont données dans cette logique d'unité temporelle. L'alternance sollicite, selon ces écarts, un temps personnel, et permet de se représenter en devenant le temps de ce qui est fait et de ce qui est à faire. Le temps de l'alternance n'est donc pas seulement celui des rythmes de formation. Un lien cognitif, entre « réussir et comprendre », est celui

du chemin à faire pour soi, dans la formation. Le « moment » vécu d'alternance s'inscrit dans le rythme, dans l'épaisseur d'une prise de conscience par l'expérience, et inscrit le temps personnel dans la temporalité professionnelle (« arriver à une profession », les « préparations », « j'ai appris », ...), comme lieu à venir, à devenir. Plus qu'une simple prise de conscience, une problématisation du champ professionnel, une dynamique des temporalités formatrices liées à l'alternance, rejoignent l'autonomie productrice et adaptatrice du sujet. La formation n'est plus conçue comme préparatrice ou réparatrice. Le temps de l'alternance est un temps du problème, celui d'un « continuum expérimental » tel que le décrit Dewey (1938). Le temps cognitif de l'alternance est celui du lien « nouveau » (car toujours renouvelé) qui régule cognitivement au présent les événements, qui relie un « stagiaire » à sa formation et à sa profession (et pas seulement au « terrain », aux expériences de formation). L'alternance est un **temps-expérience** : il s'épaissit en marchant. Dewey en donnait le principe : « toute expérience influe jusqu'à un certain point sur les conditions objectives dont dépendent les futures expériences ».

Représentations, expression et travail d'alternance

Les représentations lues donnent corps à un problème et qualifient doublement ce qui est représenté et ce que je *me* représente. Elles ne fournissent pas seulement les images du réel, mais le réel de celui qui se situe dans une action professionnelle. On pourrait rappeler ici le Principe de Pierce pour qualifier le travail d'alternance. Les représentations sont l'attestation de l'expérience cognitive, permettent aussi par cette expérience cognitive, l'actualisation et donc l'attestation d'une formation. Leur expression est majeure. Elle est originale (non quant au contenu) quant à la stratégie cognitive. Le Ny (1979, 1985) souligne le lien dans l'activité cognitive entre « événement-représentation » et « représentation-types » (ou matrices) que constitue la famille des structures sémantiques. Sur un autre plan, pour Rodas (1993) « dire le faire », celui de soi ou celui de l'autre, « est en soi un dévoilement des compétences ».

Les expressions recueillies ne sont pas identiques, ou, du moins, ne se « disent » pas de la

même manière. Ces formulations se situent dans l'espace critique de la formation et dans le discours collectif. L'alternance est le déclencheur d'une prise de parole et d'un passage au discours. L'enchevêtrement de ces discours (cf. thématique) devient lui-même un élément de l'espace cognitif : effets entre pairs, rapport au discours du « terrain » et des formateurs, mais aussi médiation du « savoir faire et du savoir dire » (Bruner, 1983), situations à fonction d'étayage (Vygotsky, 1985) dans les échanges entre P.E.2, maîtres et formateurs. Par rapport au corpus relevé on remarquera simplement le caractère d'expression des récits d'expérience comme rapport au sens. Bruner (1996) souligne le lien étroit existant entre narration et cognition. Entre le formulé, le représenté et le cognitif se situerait la distance accomplie de la signification (qui donnerait l'évidence, ce qui est représenté) au sens (ce que ça représente pour moi). L'expression des difficultés est ici un moteur : elle n'est pas une critique contre l'école (signification, ce qui est dit), mais « sa » problématisation, ce qui est parlé, le « comment je vais faire ? » (sens). Ce rapport est une sorte de travail, d'actualisation et d'engagement dans la pratique professionnelle donnée en représentation, les aspects formatifs et cognitifs étant liées. Les représentations constituent ici des processeurs (Sallaberry, 1996) et ne sont pas seulement des produits sans effets du stage : elles font sens et acte. La variété des contenus de leur expression est variété cognitive. L'alternance y donne son rythme.

L'alternance, pragmatique du sens

Dans une pragmatique cognitive et professionnelle (les deux étant liés par la « compétence »), les représentations, comme outils cognitifs, deviennent opérateurs dans la connaissance en train de se produire. C'est sous forme d'« **actions connaisseur** » (14) que la production de sens sur soi et la profession s'effectue dans le même mouvement, ainsi que les effets en témoignent, dans un processus d'alternance. Dans une perspective constructiviste, elles participent à la « représentation de problème », ainsi définie par Simon (1982) : « dans un environnement actif donné, comment une personne disposant d'une culture et de connaissances antérieures diverses, organise cette masse complexe d'information en un *problème formulé* ?... ». On retrouve ici une des significations de l'alternance comme système

actoriel, et comme actualisation autour d'un sujet se formant. Une dynamique des représentations (Sallaberry, 1996) serait au centre d'une co-construction engendrée par ce système. Ces actions connaisseur (« au fond de l'action, la conceptualisation », Vergniaud, 1996), sont ici des « représentations en actes » jouant un rôle cognitif au sein de l'activité de formation. Cette place des représentations peut être soulignée sous forme de noyau cognitif, déjà décrit comme « agent cognitif » (Le Ny, 1985), « structure cognitive transitoire » (Richard, 1990), ou « processeur » (Sallaberry, 1996). Les actions connaisseur participent également à ce que Castoriadis (1978) décrit comme « causation par représentation » (15), non au sens de déterminisme ou d'enchaînement strictement causal, mais comme condition des échanges que le sujet entretient avec le monde extérieur, dans un principe de construction et d'« autorefférence », dans une pragmatique du sens.

La pragmatique de l'alternance réunit dispositifs et processus : elle s'organise par bouclage (cf. Pierce) autour du sujet qui (se) forme, le terme retrouvant un sens fort et actif. L'expérience-problème en est le cadre. Produire un savoir, le savoir de soi, le savoir qui va de soi vers la profession par actions connaisseur en devient le principe formateur. Les conditions subjectives deviennent les conditions objectives de la formation. L'alternance, comme expérience du sujet se formant, c'est la formation elle-même.

CONCLUSION : VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ALTERNANCE DANS LA FORMATION

Dans la perspective choisie (16), l'alternance est redéfinie comme « objet » même de la formation. Elle est à la fois le réel et l'écart comme entrée cognitive dans l'apprentissage ; elle est un espace de représentations, d'actions connaisseur. L'alternance regroupe et résume ce qui s'y déroule, autour d'un sujet qui se forme et qui « construit » selon cette alternance. Cette réalité de l'expérience est le point de contact entre le circuit de formation, ses dispositifs, et le sujet cognitif (autonomisation) dans une alternance réelle. On peut ainsi parler de principe d'alternance dans la formation : le **travail d'alternance** et son rôle dans la formation professionnelle des professeurs des écoles nous a permis de trouver

sa réalité, liant les aspects formatifs et cognitifs d'une formation instituée par l'alternance.

Du point de vue de la formation professionnelle, un système-alternance, par sa dynamique propre, unit donc dans une pragmatique représentation et action, formation personnelle et professionnelle. Le lien observé de l'alternance formative et de l'alternance cognitive interroge concrètement les modèles de formation professionnelle. Pour Maubant (cité par Geay, 1998), l'alternance reste un « impensé éducatif » : elle reste également un impensé de la formation si celle-ci ne considère que le dispositif et non le processus. L'alternance constitue un paradoxe pour une formation d'enseignants, formation de l'école par l'école. Une épistémologie de la question (Bachelard, 1973), une expérience cognitive et non une épistémologie de la réponse comme logique prévisible d'une formation professionnelle (qui se donnait comme objet « sérieux » et donnait les réponses à apporter et à faire comprendre pour savoir faire — l'expérience des autres et non l'expérience de soi), tel est le chemin de l'alternance.

L'alternance est construction, elle est aussi conduction. Une **didactique de l'alternance**, organisatrice de l'alternant comme « circuit dynamique » (Geay, 1998) s'interrogera alors à la fois sur la nature du savoir en formation (savoirs d'actions et savoirs théoriques), sur son mode de production dans une formation : l'insertion cognitive n'est pas une formation par le terrain. D'une formation par « application » (une formation par simple immersion), comme école du savoir applicable et du savoir appliqué (dans les écoles d'application ; Perrenoud, 1993, parle de formation « à la maison »), à une formation par recherche, expérience et production de savoirs, des modèles nouveaux se dessinent, polymorphiques (Morandi, 1997-1), procédant d'une autre rationalité, du mode pluriel et sélectif (Jerne, 1969) déjà évoqué. L'alternance n'est pas une « pratique réfléchie » (Schön, 1994) comme élucidation de savoirs artisanaux. Si ceux-ci existent, ils sont soumis à alternance comme l'ensemble des savoirs profes-

sionnels. Le stage n'est pas l'apprentissage professionnel, ni l'application d'un prêt-à-enseigner. L'alternance est situation, soumet la formation à la complexité et à l'expérience comme activité par la multiplication des chemins (ceux des représentations notamment) comme point de départ dans un rapport local-personnel-global de complexité (Le Moigne, 1990), entre chacun et une profession.

Comment concevoir alors son accompagnement, dans le cadre de l'existant de cette formation ? Une pédagogie de l'alternance en formation, établie sur des opérations temporelles coordonnées entre les « temps formateurs » et les temporalités personnelles d'une chronogénèse (Pineau, 1998), peut organiser cette alternance formatrice. Des dispositifs anciens (traditionnel retour de stage) ou plus récents, (tel le mémoire professionnel) y contribuent. Dans ce travail de formation, la formation peut prendre appui sur ces **élucidateurs**. Comme action éducative, l'alternance véhicule des positions sur les transformations en cours, et bouscule les références des différents éléments qu'elle met en tension : lieux de stage, fonctions des formateurs, accompagnement, conception des processus et des modèles de formation (Morandi, 1997-1). Une véritable pragmatique d'alternance lie pratique professionnelle et pratique de formation. L'alternance trouve pour domaine nouveau une profession dont les tâches intellectuelles et les compétences ont été traditionnellement attribuées soit à l'enseignement théorique, soit à la fonctionnalité pratique de l'enseignement. Une culture nouvelle de l'alternance, redéfinie dans son fonctionnement et adaptée à ces métiers qualifiés d'enseignement apparaît dans le champ de la formation. L'alternance et les représentations des acteurs ne sont pas un supplément d'acte (âme) à une formation, mais cette formation elle-même.

Franc Morandi
IUFM d'Aquitaine
Laboratoire Sciences de l'éducation et de la Formation
Université F. Rabelais - Tours

NOTES

- (1) Le terme d'alternance est le plus souvent réservé au domaine du manuel, des professions techniques.
- (2) Sur la place de l'alternance dans le cahier des charges et les plans de formation des IUFM, cf. Morandi, 1996-2.
- (3) Vergniaud (1996) propose la notion de « concept en acte », dans le droit fil de la pensée de Piaget ; elle est ici élargie au domaine des représentations, dans une perspective constructiviste.
- (4) Juxtapositive, associative et copulative (Bourgeon, 1979) : on se reportera à la note de synthèse.
- (5) Le lien entre modèle de formation et modèle de profession pouvant être différemment conçu, cf. Morandi, 1997-2.
- (6) On se reportera à la note de synthèse de ce dossier, qui souligne l'évolution vers une lecture cognitive de l'alternance.
- (7) Lerbet, 1995.
- (8) On se référera dans ce dossier à l'article de F. Lerbet-Sereni et D. Violet.
- (9) Barth prolonge ici la pensée de Bruner (1993) ; de fait sa pensée s'inscrit aussi dans le prolongement de celle de Piaget.
- (10) On reconnaîtra le couplage piagétien assimilation - accommodation. Dans une continuité piagétienne, Lerbet (1995, 1998) en s'appuyant sur la pensée de Varela propose un cadrage paradigmatique de l'autonomisation et du couplage hétéro-auto référenciation. Nous en proposons une modélisation comme heuristique au sein du système-alternance.
- (11) Au sens de Dewey (1938), lien avec la situation - mais également au sens d'experiencing (Rogers, 1966), lien avec la personne
- (12) Le terme de stagiaire est à la fois une position dans la configuration d'entrée à la profession, et un temps et un espace où l'on séjourne.
- (13) Le contexte de l'alternance observée est celui d'un plan de formation (IUFM d'Aquitaine). Il prévoit, dans l'ordre, sur 22 semaines de formation, 3 semaines de pratique « accompagnée », et 8 semaines en responsabilité.
- (14) On parlera d'action en la distinguant de « pratique » et en référence à la *pragmatique cognitive de l'alternance*, à la représentation comme acte.
- (15) « Nous tenons pour certain que des modifications de la représentation ou de l'état de la représentation peuvent entraîner (...) des modifications durables dans les investissements, donc dans la répartition de l'énergie psychique » (Castoriadis, 1978).
- (16) D'autres perspectives pourraient bien sûr être explorées. Les observations, limitées, pourront être également prolongées.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN (1995). – **Propos sur l'éducation**. Paris : P.U.F. (1^{re} éd. 1932).
- ARDOINO J, LOURAU R. (ed.) (1997). – **Analyse institutionnelle et formation**. L'A.I. hors les murs.
- BACHELARD G. (1971). – **La formation de l'esprit scientifique**. Paris : Vrin. (1^{re} éd. 1938)
- BACHELARD G. (1973). – **La philosophie du non**. Paris : P.U.F. (1^{re} éd. 1940).
- BACHELARD P. (1994). – **Apprentissage et pratiques d'alternance**. Paris : L'Harmattan.
- BARTH B.-M. (1993). – **Le savoir en construction, Former à une pédagogie de la compréhension**. Paris : Retz.
- BOURGEON G. (1979). – **Sociopédagogie de l'alternance**. Maurecourt : UNMFREO, Mésonance.
- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants : la limite d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, n° 105, p. 83-119.
- BOURDONCLE R. (1994). – Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. **Spirale**, n° 13, p. 77-96.
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris : Retz.
- BRUNER J. (1983). – **Le développement de l'enfant : Savoir faire Savoir dire**. Paris : P.U.F.
- CASTORIADIS C. (1978). – **Les carrefours du labyrinthe**, Tome I et II. Paris : Seuil.
- CHARTIER D., LERBET G. (1993). – **La formation par production de savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- DEVELAY M. (1994). – **Peut-on former des enseignants ?** Paris : E.S.F.
- DEWEY J. (1925). – **Comment nous pensons**. Paris : Flammarion.
- DEWEY J. (1938). – **Expérience et éducation**. Paris : A. Colin.
- DURAND G. (1964). – **L'imagination symbolique**. Paris : P.U.F.
- FERRY G. (1987). – **Le trajet de formation**. Paris : Dunod.
- JERNE N. (1967). – Antibodies and learning : Selection versus Instruction In **The Neurosciences : a study program**. New York : Rockefeller University Press, p. 200-208.
- GEAY A. (1998). – **L'école de l'alternance**. Paris : L'Harmattan.
- GIROD DE L'AIN (1974). – **L'enseignement supérieur en alternance**. Paris : La documentation française.
- KOHN R. C. (1997). – Regarder/Ecouter un monde qui change : l'observation dans la formation initiale des enseignants. **Recherche et formation**, n° 26, p. 131-186.
- LEGROUX J. (1981). – **De l'information à la connaissance**. Maurecourt : Mésonance.
- LE MOIGNE J.-L. (1991). – **La modélisation des systèmes complexes**. Paris : Dunod.
- LE NY J.-F. (1979). – **La sémantique psychologique**. Paris : P.U.F.
- LE NY J.-F. (1985). – Comment (se) représenter les représentations. **Psychologie française**, tome 30/4, p. 231-237.
- LERBET G. (1981). – **Système - alternance et formation d'adultes**. Maurecourt : Mésonance.

- LERBET G. (1993). – **Approche systémique et production des savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- LERBET G. (1995). – **Bio-cognition, Formation et Alternance**. Paris : L'Harmattan.
- LERBET G. (1998). – **L'autonomie masquée, Histoire d'une modélisation**. Paris : L'Harmattan.
- LESSARD C. (à paraître). – Conférence au Colloque R.E.F. (Réseau francophone de recherche en éducation), **Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation**, 29 octobre 1998, Actes à paraître. Un résumé de cette communication est paru sous le titre « Enseigner : quatre figures du même métier » in **Sciences Humaines**, n° 91, février 1999, p. 6.
- MALGLAIVE G. (1994). – Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs. **Les dossiers d'Éducation et Formation**, n° 36, 02/94.
- MARTINAND J.-L. (1994). – Didactique des sciences et formation des enseignants, note d'actualité. **Les Sciences de l'éducation**, n° 1, p. 16-24.
- MEIRIEU P. (1992). – La logique de l'apprentissage dans l'alternance. In **Actes du colloque « Les jeunes et l'alternance »**, Lyon, p. 30-31.
- MORANDI F. (1996-1). – **Professeur des écoles, Concours en poche**. Paris : Nathan, 2 t.
- MORANDI F. (1996-2). – Alternance et formation des professeurs des écoles. In D. Violet, coord., **Formations d'enseignants et alternances**. Paris : L'Harmattan, p. 75-100.
- MORANDI F. (1997-1). – Dynamiques de modélisation dans la formation des maîtres. In **Représentations en formation**, (Spirale Hors série), p. 93-126
- MORANDI F. (1997-2). – **Modèles et méthodes en pédagogie**. Paris : Nathan.
- NEWELL A., SIMON, H. (1961). – Computer simulation of human thinking. **Science**, n° 134, p. 2011-2017.
- PAQUAY L. (1994). – Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? **Recherche et formation**, n° 16, p. 7-33.
- PERRENOUD P. (1993). – **L'ambiguïté des savoirs et du rapport aux savoirs dans le métier d'enseignant**. Texte remanié d'une conférence au séminaire de l'Association pour la formation des enseignants en Europe (A.T.E.E.), « La professionnalisation des enseignants ».
- PIAGET J. (1950). – **Introduction à l'épistémologie génétique. Tome I, la pensée mathématique**. Paris : P.U.F.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et comprendre**. Paris : P.U.F.
- PIERCE C. S. (1978). – **Collected Papers**. Cambridge, Massachusets : The Bellknap Press.
- PINEAU G. (éd.) (1998). – **Accompagnements et histoire de vie**. Paris : L'Harmattan.
- RICHARD J.-F. (1990). – **Les activités mentales - comprendre, raisonner trouver des solutions**. Paris : A. Colin.
- RODAS M.-D. (1993). – Travail, compétences et alternance qualifiante. **Éducation permanente**, n° 115, p. 153-157.
- ROGERS C. (1966). – **Le développement de la personne**. Paris : Dunod.
- SALLABERRY J.-C. (1996). – **Dynamique des représentations dans la formation**. Paris : L'Harmattan.
- SCHÖN D. A. (1994). – **Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Québec : Ed. Logiques.
- SIMON H. A. (1982). – **Models of bounded rationality**, t. II. M.I.T. Press.
- VERGNAUD G. (coord.) (1991). – **Les tendances actuelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères. Actes du Colloque**. Paris : I.N.R.P.
- VERGNAUD G. (1996). – Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : P.U.F.
- VYGOTSKY L. S. (1985). – **Pensée et Langage**. Paris : Editions sociales (1^{re} éd. 1938)
- WITORSKY R. (1994). – Analyse du travail et productions de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel. **Éducation permanente**, n° 118, p. 68-85.

Image - écran / réel ... Décryptage d'images ou « Ce qu'on voit à la télévision peut-il se passer vraiment ? »

Maguy Chailley

Est-ce possible d'amener des enfants de 4 à 6 ans à s'interroger sur le rapport qu'entretiennent avec le réel les images de la TV, et plus particulièrement les images des spots publicitaires : telle est la question posée par cette recherche menée en école maternelle. On analysera quels échanges s'organisent et quelles réponses argumentées se développent à propos de ces messages qui montrent le réel tout en le transformant. On verra comment et jusqu'à quel point des élèves de Moyenne et de Grande Section d'école maternelle s'approprient ce problème constitué par des images à la fois réalistes et déréalisant le monde auquel elles renvoient.

Les jeunes enfants sont confrontés à de nombreux messages télévisés dont le rapport au réel est divers et complexe. Ainsi les « documentaires », messages à visée informative sur le monde réel, présentent souvent ce « réel » de manière assez analogique, mais parfois à travers des modalités de présentation qui le modifient considérablement par rapport à ce qu'on pourrait en voir dans une expérience directe (échelle des plans, angles de prise de vue, ralentis, accélérés, reconstitution en images de synthèse, schématisation etc.). Les émissions de fiction, dont la visée est de nous faire entrer dans des univers imaginaires, présentent souvent des récits qui ne sont pas sans lien avec les situations vécues par les enfants, situations réelles objectives ou vécu subjectif (par exemple les dessins animés comme Petit

Ours Brun, Pingu etc.). Certaines émissions ont des perspectives éducatives par rapport à l'expérience réelle des enfants mais les présentent dans des environnements fictionnels (par exemple « Célestin », dessin animé sur les accidents domestiques...). D'autres sont des messages injonctifs (spots publicitaires) qui renvoient les jeunes téléspectateurs à des objets réels, qu'ils peuvent souhaiter s'approprier, mais qui ne leur apporteront sûrement pas ce que le spot semble présenter comme intrinsèquement lié au produit.

Si les jeunes enfants n'ont pas l'occasion de se poser des questions à ce sujet, cela risque de les conduire à des confusions ayant des incidences tant au niveau des représentations cognitives qu'au niveau des comportements (Chailley 1996).

Ces questions sont au croisement de plusieurs thèmes : la relation enfant-télévision, l'enfant et la publicité, le développement du jugement et du raisonnement de l'enfant.

Le thème développé ci-dessus a souvent été abordé sous les termes : *la distinction réalité-fiction à la télévision* (1). Dans cette perspective, les travaux de L. Lurçat (Lurçat 1994) ont montré que dès quatre ans les jeunes enfants pouvaient répondre à des questions sur la réalité ou l'irréalité du référent des images télévisées, en raisonnant à partir de leur *expérience propre et en référence à l'aspect formel* des images : ce qui est du dessin animé renverrait nécessairement à de la fiction, ce qui serait présenté en images filmiques renverrait au monde réel. Il est vrai que les questions posées aux enfants leur faisaient justement comparer un personnage de dessin animé (Capitaine Flam) et un personnage appartenant au monde réel, connu par des émissions en images filmiques (Jacques Martin). Mais ces observations restent trop limitées à des messages télévisés trop peu diversifiés. D'autres observations ont pu montrer que même des images filmiques documentaires peuvent être perçues par de jeunes enfants comme relevant de la fiction si le « réel » représenté est trop éloigné de ce dont l'enfant peut avoir une expérience directe (Chailley 1993). D'autre part les travaux de L. Lurçat ne s'intéressent pas aux messages plus ambigus comme des dessins animés documentaires ou des spots publicitaires. Et le point de vue auquel elle se place reste strictement psychologique : il n'introduit pas de perspective éducative par rapport au problème posé. Il s'agit donc, dans le projet décrit ci-dessous, de ne pas s'en tenir à des observations mais d'entrer dans des perspectives d'éducation aux médias dont on s'efforce d'évaluer l'efficacité.

D'autres travaux sur le jeune enfant et la publicité s'intéressent à ce que les enfants comprennent des fonctions de la publicité (Masselot-Girard 1993) et sur les effets éventuels des messages publicitaires sur leurs comportements de consommateurs (Chausson 1993). L'ouvrage de J.-N. Kapférer (Kapférer 1985) abordait déjà toutes ces questions, y compris celle qui nous préoccupe, mais pas tout à fait dans les mêmes termes (cf. Chapitre « L'enfant croit-il la publicité ? »). À partir de 6-7 ans la majorité des enfants exprimeraient verbalement que la publicité ne dit pas toujours la vérité. Mais ce jugement général n'impliquerait pas une attitude critique devant chaque message publicitaire : « pour la plupart des publi-

cités, l'enfant ne se demande pas si le message est vrai ou faux : la question n'est tout simplement pas à l'ordre du jour ».

Nous intéressant à des enfants plus jeunes (enfants de 4 à 6 ans) et avec des perspectives d'apprentissage nous nous posons les questions suivantes :

— peut-on et par quelles procédures amener les jeunes enfants à réfléchir sur ces différents modes de rapport au réel des messages télévisés ?

— peut-on les aider à analyser les différents degrés de mise à distance du réel dans ces messages ?

— comment l'école maternelle peut-elle inscrire dans ses finalités et ses pratiques une telle perspective d'éducation du jeune téléspectateur ?

Ces questions ont été abordées, pendant l'année scolaire 96-97, dans cinq classes de M.S. et G.S. (regroupant 130 enfants, de 4 à 6 ans), d'écoles maternelles de la banlieue parisienne, de milieu favorisé et de classes moyennes (2). Depuis plusieurs années, les enseignantes de ces classes ont introduit la télévision dans leurs pratiques professionnelles comme outil pédagogique et comme objet d'étude. Au cours de ce travail une nouvelle question s'est ajoutée aux précédentes : *quelles difficultés et quelles limites rencontre une « expérimentation » rigoureuse dans des classes maternelles, en fait d'éducation du jeune téléspectateur ?*

LES ÉTAPES DU TRAVAIL ET LES SÉQUENCES TÉLÉVISÉES CHOISIES

Une étape introductive, en début d'année

À partir d'une enquête réalisée auprès des enfants, les enseignantes ont repéré les émissions les plus fréquentées par leurs élèves et ont choisi certaines d'entre elles pour amorcer en classe un travail d'analyse et de réflexion sur le rapport au réel de ces émissions (3). Ce travail consistait en entretiens collectifs à partir du visionnage d'épisodes des dessins animés choisis (l'épisode entier ou des extraits), entretiens portant sur des questions comme : *Qu'est-ce qui pourrait se passer vraiment dans ce qui nous est raconté dans ces histoires ? Est-ce que cela pourrait nous arriver à nous ? Jouons-nous au basket comme les Kangoos ?...*

Le travail sur les spots publicitaires

À partir du mois de novembre un travail plus systématique est engagé sur des spots publicitaires permettant d'analyser différents procédés de mise à distance du réel (trucages, images de synthèse, apparition et disparition de personnages divers...) mais aussi des procédés d'implication du téléspectateur dans son comportement réel, à travers l'argumentaire publicitaire. C'est ce travail sur les spots qui est présenté ci-dessous.

Trois spots publicitaires sont choisis pour être utilisés dans les cinq classes. Ces spots présentent des produits que les enfants possèdent ou pourraient posséder (jouets : poupée Barbie gymnaste, camions miniature et leurs accessoires Match Box ; produit alimentaire : céréales Golden Grahams) pour faire jouer dans le raisonnement des enfants le recours à leur expérience personnelle sur des objets semblables ou équivalents.

Ces spots utilisent des procédés de « déréalisation » divers.

Dans le spot *Barbie*, des images de synthèse montrent d'abord la poupée Barbie évoluant sans être tenue, puis on la montre tenue par des enfants. Ce qui est suggéré est : si tu as une Barbie gymnaste, elle évoluera comme une vraie gymnaste.

Dans le spot *Golden Grahams*, une scène relativement réaliste de petit déjeuner avec un adulte et deux jeunes consommant des céréales dérive dans l'irréel après que l'adulte a subrepticement pris des céréales dans l'assiette de son jeune voisin. Ceci provoque son « éjection » hors de l'espace de la maison. On le retrouve à l'extérieur faisant du roller autour de plots. Mais cette situation tourne mal (ses jambes s'embranchent l'une autour de l'autre) et il est « ré-éjecté » dans la maison, où les jeunes l'accueillent en levant les yeux au ciel. Ce qui est suggéré est : les céréales Golden Grahams sont réservées aux jeunes auxquels elles donnent une force et un dynamisme, « dangereux » pour les adultes.

Dans le spot *Match Box*, se succèdent à un rythme très rapide des images de jouets camions (de pompiers), des scènes où l'on voit de vrais camions de pompiers et de vraies grues, des scènes où l'on voit des enfants habillés en pompiers et des scènes où on les voit jouer avec les jouets Match Box tu seras comme un vrai pompier.

Chacun de ces spots montre des images réalistes à propos du produit présenté et des situations de référence où on l'utilise. Mais ces spots s'éloignent aussi du réel par l'attribution (explicite ou suggérée) au produit de qualités « supposées », par l'utilisation des procédés visuels et sonores déréalisants, par des effets de montage. De chaque spot vont donc être extraites, grâce à l'imprimante vidéographique, quatre ou cinq images illustrant soit le réel de référence, soit sa « déréalisation ».

LES TRAVAUX DANS LES CLASSES

Après une phase introductive destinée à faire apparaître les représentations premières des enfants concernant la publicité et ses fonctions, on présente à la classe les trois spots pour faire expliciter de quoi on fait la publicité (marque et objet présenté) et qu'il s'agit de produits qui concernent les enfants. À la suite de ce visionnage on présente à des enfants de la classe, individuellement, des images d'écran extraites de chaque spot (4), en donnant les consignes suivantes :

Spot Barbie : « Si tu avais une poupée Barbie gymnaste, montre-moi les images où l'on voit ce qui pourrait se passer vraiment en jouant avec ta Barbie gymnaste » ;

Spot Golden Grahams : « Si tu avais des céréales Golden Grahams à la maison, montre-moi les images où l'on voit ce qui pourrait se passer vraiment en mangeant ces céréales » ;

Spot Match Box : « Si tu avais des camions Match Box, montre-moi les images où l'on voit ce qui pourrait se passer vraiment en jouant avec tes camions ».

Lorsque, à l'occasion de chacun des tris, un enfant laisse telle ou telle image, on lui demande : « peux-tu m'expliquer pourquoi tu laisses cette image ? »

Environ 80 enfants seront ainsi interrogés, répartis dans les cinq classes.

Au cours de la phase suivante, chaque spot est repris (avec de nombreux arrêts-pauses) pour un travail d'analyse, en groupe classe, des images et de l'argumentaire publicitaire. Plusieurs séances sont nécessaires pour faire prendre conscience que ces spots montrent des choses possibles et d'autres impossibles. Il est nécessaire de distin-

guer les procédés utilisés selon qu'ils ont pour but (probable) de nous faire croire que (Barbie, Match Box)... ou de nous amuser (Golden Grahams).

À la suite de tout ce travail on reprend les mêmes élèves qu'en première phase avec les mêmes consignes de choix d'images pour noter l'éventuelle évolution de ces choix. Entre le premier tri et le deuxième, il s'est écoulé trois ou quatre mois.

La comparaison entre Premier et Deuxième tri d'images d'écran TV permet une réelle évaluation des effets de ces travaux en classe.

	Premier tri	Deuxième tri
--	-------------	--------------

Spot Barbie

n'écartent aucune image	24 %	14 %
écartent l'image 1 <i>(Barbie évoluant dans un gymnase sans être tenue)</i>	48 %	82 %
écartent l'image 2 <i>(Barbie faisant une pirouette sans être tenue)</i>	55 %	79 %
écartent l'image 3 <i>(Barbie tenue par une main, en gros plan)</i>	10 %	2,5 %
écartent l'image 4 <i>(deux fillettes jouant avec Barbie en la tenant)</i>	1 %	0 %

Spot Golden Grahams

n'écartent aucune image	11 %	6 %
écartent l'image 1 <i>(scène de petit déjeuner réunissant un homme adulte et deux adolescents)</i>	6 %	1,4 %
écartent l'image 2 <i>(l'adulte prend des céréales dans l'assiette de son jeune voisin, alors que celui-ci détourne la tête)</i>	23 %	20 %
écartent l'image 3 <i>(gros plan sur les jambes entortillées de l'adulte faisant du roller)</i>	90 %	85 %
écartent l'image 4 <i>(l'adolescente lève les yeux au ciel)</i>	15 %	13 %

Spot Match Box

n'écartent aucune image	40 %	9 %
écartent l'image 1 <i>(des casques et des vêtements de pompiers suspendus à un porte manteau)</i>	23 %	55 %

écartent l'image 2 <i>(des camions jouets sortant d'un garage)</i>	26 %	59 %
écartent l'image 3 <i>(de vrais camions de pompiers sortant de leur garage)</i>	21 %	27 %
écartent l'image 4 <i>(une grue devant un immeuble)</i>	38 %	68 %
écartent l'image 5 <i>(trois enfants jouant ensemble avec tout un circuit de jouets Match Box)</i>	10 %	13 %

ANALYSE DES RÉSULTATS ET DES ARGUMENTS AVANCÉS PAR LES ÉLÈVES À L'OCCASION DU PREMIER TRI

Spot Barbie

29% des élèves n'écartent aucune image, à l'occasion du premier tri. Cela signifie-t-il que ces élèves-là pensent vraiment que la poupée Barbie peut évoluer sans qu'on la tienne ? On peut avancer d'autres hypothèses :

- ils n'ont pas fait attention au fait qu'elle n'est pas tenue ;

- ils ont assimilé ce qu'on leur demande à une autre tâche : certains d'entre eux semblent s'adonner à une tâche de rangement chronologique des images déjà effectuée à d'autres occasions dans la classe, ce qui suppose qu'on utilise toutes les images ;

- ils sont déroutés par la consigne car... ils ne se sont jamais posé la question de savoir si la TV en général et les spots publicitaires en particulier présentaient des choses possibles et des choses impossibles (5).

Par contre pour ceux qui écartent des images, ce spot semble comporter peu d'ambiguïté.

Images 1 et 2 : écartées par 48 % et 55 % des enfants

Sur ces images on voit la poupée Barbie évoluer sans être tenue. Les explications fournies (forsque les élèves parviennent à en donner) tournent autour de quelques arguments :

- elle ne peut pas bouger toute seule ;
- il faudrait la tenir (certains élèves précisent « avec une ceinture ») ;
- il faut une main.... une clef.... des piles.

Ces arguments reposent sur l'expérience qu'ont ces enfants du jouet présenté ou de jouets similaires. Ils savent donc bien qu'il faut une intervention humaine soit directe (tenir avec la main) soit médiatisée (une clef, des piles, une ceinture).

Quelques enfants font des remarques plus pointues sur le fait qu'il y a un public et une barre (image 1), ce qui n'existe pas quand on joue.

Certains évoquent aussi, pour dire que c'est impossible, la position des jambes de la poupée ou le fait qu'elle saute trop haut.

Image 3 : écartée par 10 % des élèves

Il s'agit d'arguments liés aux modalités d'utilisation : – il vaut mieux tenir la poupée à deux mains et on ne voit qu'une main – si on appuie trop fort on peut la casser...

Image 4 : écartée par 1 %

« La Barbie elle peut pas faire le grand écart ».

On observe des renvois à l'expérience personnelle des enfants dans l'évocation précise des gestes qu'ils font pour tenir la ceinture de la Barbie gymnaste. Cette expérience personnelle est parfois prise à la lettre pour refuser l'hypothèse de travail proposée (« c'est pas possible parce que j'en ai pas », « je ne suis pas une fille »...)

Spot Golden Grahams

Dans ce spot, 11 % seulement des élèves n'écartent aucune image.

Image 1 : écartée par 6 % des élèves

Les élèves qui l'écartent n'argumentent pas. On peut supposer que la question posée induisant une référence à leur expérience personnelle, ces enfants-là ne rapprochent ni la situation montrée ni les personnages de leur champ d'expérience personnelle.

Image 2 : écartée par 23 % des élèves

À son sujet apparaissent des arguments liés à l'incongruité de la situation : – un papa ne prend pas ce qu'il y a dans l'assiette de son fils – on ne mange pas dans l'assiette de son voisin sinon on peut attrapper des microbes ou être malade.

Image 3 : c'est l'image le plus souvent écartée (90 %)

Ici donc la consigne de tri semble plus aisément comprise, peut-être grâce à cette image manifestement (à nos yeux) irréaliste. Et pourtant les arguments qui seront donnés pour l'éliminer ne correspondent pas beaucoup aux arguments « adultes » à son sujet.

Ce spot pose aux enfants un problème : celui du changement brutal de lieu au cours du « scénario », avec retour au lieu de départ, à la fin du spot. Lorsqu'ils expliquent pourquoi ils écartent l'image 3, c'est souvent en évoquant ce qui précède juste l'image ou ce qui la suit juste après. Les arguments avancés tournent autour de l'idée qu'on ne peut être à deux endroits à la fois : à l'intérieur de la maison en train de prendre son petit déjeuner, à l'extérieur en train de faire du roller. Intervient aussi la référence à l'impossibilité de sortir d'une pièce en étant éjecté par le toit... et d'y revenir par le même chemin. Ou bien encore : on ne fait pas du roller en même temps qu'on mange des céréales.

Le fait que les jambes du personnage adulte s'enroulent l'une autour de l'autre n'est pas ce qui domine le discours des enfants ; 12 seulement en parleront, sur les 71 qui l'écartent. Si cette image est massivement éliminée, c'est donc plus en raison de ce qui la précède et de ce qui la suit qu'en référence à ce qu'elle montre.

Image 4 : écartée par 15 % des élèves

Les arguments sont comparables à ceux utilisés pour l'image 2 (incongruité) : – on ne doit pas lever les yeux au ciel – on ne peut pas faire une tête comme ça – si on fait ça on peut rester bloqué.

Quelques références à la situation personnelle de l'enfant justifient le fait d'écarter telle ou telle image : – je n'ai pas de sœur – mon papa n'a pas de rollers – mon papa ne prend pas dans l'assiette – je ne mange pas ces céréales...

À l'occasion de ce spot émerge chez trois enfants l'idée d'une intention du réalisateur du spot (à propos de l'image 3) : c'est pour faire rigoler les enfants (mais quels enfants : ceux qui sont présents dans le spot ? ceux qui regardent la TV ?)

Spot Match Box

C'est ce spot qui est le plus difficile à traiter par les enfants, en relation avec la consigne de tri.

40 % d'entre eux n'écartent aucune image :

Croient-ils vraiment possible de faire avec des jouets Match Box tout ce qu'on voit dans le spot ? Ou n'arrivent-ils pas à analyser dans l'image, avec des critères clairs, ce qui renvoie à des jouets et ce qui renvoie à de vrais camions de pompiers ? La succession alternée d'images montrant les camions jouets et leurs accessoires, et d'images montrant de vrais camions (de pompiers), une vraie grue et de vrais casques de pompiers, le tout sur un rythme très rapide, prête à confusion. Ces différents objets sont toujours présentés en gros plan ou plan rapproché, sans que rien ne permette de repérer l'échelle.

D'où un certain nombre de questions ou de remarques, de la part des enfants :

Image 1 : écartée par 23 % des enfants

— les vêtements de pompier peuvent-ils être des accessoires vendus avec les jouets, ou à part, dans une panoplie de pompier ?

- « moi j'ai pas envie de mettre un casque » ;
- « on n'a pas le droit d'aller dans une cave » ;
- « les casques ne rentreraient pas dans la boîte ».

Image 2 et 3 : écartées par 26 % et 21 % des enfants

— lorsque les camions se déplacent, on ne voit pas si une main les pousse ; ces objets (jouets, vrais camions) peuvent-ils se déplacer tout seuls ?

- « il peut pas y avoir une route par là et une route par là » (référence au sens de déplacement des camions et des jouets) ;
- « c'est tout blanc », « j'ai jamais vu un camion dans la neige, un camion de pompier »

Image 4 : écartée par 38 % des enfants

- on ne peut pas avoir de grue sur une maison ;
- c'est impossible parce qu'il y a personne pour conduire ;
- c'est une vraie grue et pas un jouet.

Image 5 : écartée par 10 % des enfants

- peut-on avoir tous ces jouets à la fois ? (« on ne peut pas acheter tout ça » — « chez moi y'a pas la place ») ;
- « les garages ne se construisent pas aussi vite ».

COMPARAISON ENTRE LE PREMIER TRI ET LE DEUXIÈME TRI

Le résultat le plus évident est la forte diminution du nombre d'enfants qui n'écartent aucune image. Le problème posé a donc maintenant du sens pour la plupart d'entre eux, ce qui nous fait penser que l'hypothèse de J.-N. Kapféer (5) concerne des enfants n'ayant jamais bénéficié d'un programme éducatif sur le sujet. Si un tel programme existe, il a des effets...

D'autre part, dans l'ensemble, les enfants argumentent plus pour justifier leur tri, alors qu'en phase 1 un certain nombre d'entre eux s'étaient contentés d'écarter certaines images sans pouvoir dire pourquoi. Les arguments avancés maintenant ne sont pas très différents de ceux déjà évoqués à l'occasion du premier tri, par ceux qui avaient réussi à s'expliquer, mais un plus grand nombre d'enfants se les approprient. Les séances de travail en groupe-classe ont donc produit des effets. Mais on voit aussi apparaître deux arguments nouveaux : l'intention du publicitaire : « c'est pour faire rigoler les enfants », « ça c'est pour faire rire », « c'est une pub pour nous faire rigoler et ça n'est pas possible » et le renvoi à des « essais » réalisés par l'enfant depuis le premier tri « parce que moi j'arrive pas à le faire, de tourner les jambes en patins à roulettes ». Ces élèves-là inscrivent le message dans une intention précise de communication, et se situent comme des sujets capables de chercher à vérifier le bien-fondé de ce qui est montré.

Pour le spot Barbie les images qu'ils éliminent correspondent à celles qui étaient perçues comme problématiques par les enseignantes.

Pour Golden Grahams les choix ne sont pas très différents de ceux de la première phase. Mais une évolution apparaît dans l'argumentation de ces choix. Les enfants parlent plus, en référence à leur propre expérience (en particulier pour l'image 3).

Pour Match Box les écarts entre premier et deuxième tri sont grands pour les images 1, 2 et 4, qui sont justement les images qui renvoient à des situations d'adultes, et non d'enfants jouant avec des petites voitures. Là aussi le travail d'observation accompli en groupe classe a permis de faire évoluer les arguments.

QUELQUES REMARQUES DE CONCLUSION

La question posée aux enfants (ce qu'on nous montre dans ces spots pourrait-il se passer vraiment ?) est radicalement nouvelle pour eux. Elle les amène à réfléchir et à argumenter pour justifier leur point de vue, à partir des aspects visuels et sonores des messages. Les jeunes enfants *introduisent alors, dans la compréhension des messages télévisés, des références diverses qui interfèrent avec les intentions de ces messages.* Le sens qu'ils construisent est de ce fait assez éloigné de celui que le message est censé véhiculer. Ainsi les spots publicitaires qui ont une visée injonctive par rapport à des comportements de consommation voient cette visée interférer avec des interprétations construites par les enfants à partir d'aspects divers de leur champ personnel d'expérience.

Si l'on revient sur les intentions qui ont présidé à la mise en œuvre de ces observations on peut dire que :

— il est possible d'amener les jeunes enfants à réfléchir et argumenter sur le problème du rapport au réel des images de la TV et plus précisément des spots publicitaires.

— dans une tâche qui les conduit à ce type d'interrogation les enfants raisonnent et argumentent (par ordre décroissant d'importance) :

- en référence à leur expérience personnelle d'usage de ces produits ou de produits comparables ;

- en référence à des règles énoncées dans leurs milieux de vie ;

- en référence à des caractéristiques particulières de leur existence (qui leur font refuser l'hypothèse de travail proposée) ;

- en référence à l'analyse des images ;

- très rarement en référence au contenu linguistique du spot (6).

— *lorsqu'un travail de ce type est entrepris on peut observer des effets d'apprentissage chez de nombreux élèves, en ce qui concerne l'analyse et le raisonnement (7).* Mais aucune évaluation n'a porté sur une évolution des comportements de « consommateurs ». On peut d'ailleurs remarquer que la réflexion et la prise de conscience des enfants tourne vite court à propos de la question « pourquoi nous montre-t-on des choses impossibles dans ces spots ? ». Des réponses comme

« c'est pour nous faire rigoler » ou « c'est des mensonges » restent très générales et ne permettent pas de comprendre pour chaque spot ce que le publicitaire veut faire attribuer à tel produit *comme caractéristique particulièrement attractive.*

S'il est très important de commencer ce travail de réflexion très tôt, on ne peut en espérer des effets durables et approfondis qu'en le poursuivant *tout au long de la scolarité primaire et au-delà.*

Il faut souligner par ailleurs la difficulté à évaluer rigoureusement les effets d'une action pédagogique d'éducation aux médias, en situation scolaire, avec de jeunes enfants :

— problème de la lourdeur des passations d'épreuves individuelles ;

— difficulté pour les enseignants à se situer, dans ces phases, dans une position d'observation et non d'intervention ;

— difficulté à homogénéiser vraiment les conditions de passation des épreuves individuelles et des situations d'apprentissage, car beaucoup de « variations » involontaires interviennent, liées au vécu de la classe et au style pédagogique de l'enseignant ;

— difficulté à formuler une consigne qui soit accessible au niveau de compréhension des enfants, qui soit sans ambiguïté et qui n'interfère pas avec d'autres consignes déjà en vigueur dans la classe ;

— problème de la difficulté des enseignants à accepter la distance entre les performances « perçues » en situation collective et les performances observées en situation individuelle.

Si l'on peut espérer que la 3^e phase aura réellement eu pour effet de faire évoluer la « perspicacité » des enfants par rapport aux spots travaillés, comment être sûr que cette perspicacité s'exercera d'emblée sur d'autres spots comportant des procédés similaires ? Pour pousser l'évaluation plus loin, il faudrait trouver d'autres spots comportant des procédés du même genre. On referait avec ces spots et avec les mêmes enfants les phases 1 et 2, pour voir si les compétences acquises sur les premiers spots sont transférées sur de nouveaux spots.

Une seule enseignante s'est lancée dans cette nouvelle forme d'évaluation, en présentant à ses élèves de nouveaux spots ressemblant aux spots précédemment travaillés quant aux procédés de

« déréalisation ». Lors du visionnage de ces spots (les bonbons Cheerios — les jouets Hot Wheel) aucun élève n'évoque de lui-même le fait qu'ils nous montrent des choses qui ne sont pas possibles. Il n'y a donc pas intériorisation, appropriation de la question au point de l'appliquer spontanément à tout nouveau spot. Mais lorsque c'est l'enseignante qui introduit elle-même le problème, certains élèves y répondent avec pertinence.

Par ailleurs, l'enseignante demande à ses élèves s'ils voient chez eux des spots qui montrent des choses impossibles. Des élèves citent le spot « Omo Micro ». L'enseignante, qui arrivera à enregistrer ce spot, l'utilisera en classe pour une analyse collective.

Dans une autre école ayant participé à l'expérience, un film a été réalisé à propos du projet d'école. Des parents, interviewés à l'occasion de ce film, évoqueront le fait que leurs enfants réagissent à la maison à certains spots publicitaires en disant « ça, c'est pas possible ». Il semble que, dans un travail de ce genre, une collaboration plus importante avec les familles serait souhaitable, ne serait-ce que pour affiner l'évaluation des effets des apprentissages, tant en lecture d'images qu'en éducation du jeune consommateur.

Maguy Chailley
IUFM de Versailles

NOTES

- (1) On peut proposer une autre formulation du problème : quels rapports les enfants établissent-ils entre les images télévisées et le réel ? Car si toutes les images télévisées peuvent d'une certaine manière être mises en relation avec le réel, aucune d'entre elles n'est le réel...
- (2) Les classes ayant participé à l'expérimentation sont situées à : Conflans Sainte Honorine : école maternelle Le Long Chemin, classes de P. Khalart et D. Fayeux
Bois d'Arcy : école maternelle Marc Chagall, classe de C. Maurer
Saint-Germain-en-Laye : école maternelle Bonenfant, classe de M. Besnardeau
Achères : école maternelle R. Desnos, classe de B. Garnier.
- (3) Les dessins animés choisis ont été « Les Kangoos » (diffusé sur TF1 avant l'école) et « Les Babalous » (diffusé sur F3 avant l'école).
- (4) Images réalisées à l'imprimante vidéographique. On peut aussi obtenir de telles images par l'ordinateur.
- (5) Ce qui nous renvoie à l'hypothèse de J.-N. Kapférer évoquée dans l'introduction : « pour la plupart des publicités, l'enfant ne se demande pas si le message est vrai ou faux : la question n'est tout simplement pas à l'ordre du jour ».
- (6) Le fait que le son soit absent lors de l'activité de tri d'images n'empêchait pas que les enfants s'y réfèrent, puisque ceux-ci ont évoqué à cette occasion des images absentes du matériel proposé mais présentes dans leur mémoire.
- (7) Un film de formation sur ce sujet a été réalisé par le centre IUFM de Saint-Germain-en-Laye : « La télévision à l'école maternelle : à propos de spots publicitaires... »

BIBLIOGRAPHIE

- CHAILLEY M. (1993). – Comment des enfants de trois à six ans perçoivent-ils un document télévisuel sur le monde réel ? In **Audiovisuel et Petite Enfance**. Arles : Actes Sud.
- CHAILLEY M. (1996). – La distinction réalité-fiction à la télévision : quels problèmes pour les enfants. **L'École Maternelle Française**, mars.
- CHAUSSEON L. (1993). – Mise en place d'une méthodologie pour l'analyse de l'impact publicitaire sur les enfants. In **Audiovisuel et Petite Enfance**. Arles : Actes Sud.
- KAPFÉRER J.-N. (1985). – **L'enfant et la publicité**. Paris : Dunod.
- LURCAT L. (1994). – **Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles**. Paris : EPI ; Desclée de Brouwer.
- MASSELOT-GIRARD M. (1993). – Choix, motivations, compréhension des clips publicitaires par des enfants de 5 à 7 ans. In **Audiovisuel et Petite Enfance**. Arles : Actes Sud.

Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires

Michel Lobrot

L'échec scolaire n'est pas dû à l'incapacité des acteurs du système scolaire – professeurs et élèves – à transmettre ou à assimiler le savoir, mais à la « représentation » que se fait le système de ces opérations. Il s'en fait une idée qui, paradoxalement, est proche de celle de Pierre Bourdieu. Il voit dans le savoir un instrument de « légitimation » et d'adaptation sociale, un « capital » indispensable à tous. L'organisation qu'il met en place pour atteindre cette fin, à base de diplômes et d'impositions, empêche les élèves de construire ces « motivations intrinsèques » qui leur sont nécessaires pour apprendre. Il en résulte que les seuls élèves qui réussissent sont ceux qui ont la chance de trouver dans leur famille les stimulations pour y accéder, ce qui constitue une situation insupportable, contraire à toute idée démocratique. Aussi l'école doit-elle, de toute urgence, redéfinir sa « mission ».

De nombreuses recherches de caractère scientifique ont été effectuées ces dernières années, concernant soit des processus psychologiques qui sont mis en jeu dans l'univers scolaire soit directement l'univers scolaire lui-même. Les premières sont assez bien représentées par les travaux de l'équipe de Rennes avec A. Lieury et F. Fenouillet ou par l'équipe de Clermont-Ferrand avec J. M. Monteil. Les seconds ont donné lieu à des comptes rendus parus dans le numéro de décembre 1996 de la **Revue française de pédagogie**, au livre de Bernard Lahire intitulé **Tableaux de famille** ainsi qu'aux différents ouvrages de l'équipe dirigée par Bernard Charlot à Saint-Denis. Il y en aurait bien d'autres à citer.

Ces différentes recherches m'amènent à formuler une nouvelle hypothèse concernant l'échec et la réussite scolaires, que je vais essayer de présenter et de défendre dans cet article.

UNE NOUVELLE HYPOTHÈSE

Cette hypothèse de base ne peut être mieux formulée que de la manière dont elle l'est dans le livre de Lieury et Fenouillet **Motivation et réussite scolaire** (1996). Dans cet ouvrage, les auteurs reprennent la distinction faite jadis par

Baldwin entre les activités dites « autotéliques », c'est-à-dire effectuées pour elles-mêmes, pour le plaisir que leur réalisation peut apporter, et les activités « hétérotéliques », voulues pour une fin extérieure, donc instrumentales. Ils appellent les motivations par rapport aux premières « motivations intrinsèques » et par rapport aux secondes « motivations extrinsèques »

Ils reprennent les conclusions d'auteurs américains comme Deci, Nichols, Ryan et d'autres qui, à travers des recherches expérimentales nombreuses et contrôlées, constatent que non seulement ces deux types de motivations se différencient, mais même qu'elles s'opposent. Si on considère comme des « renforcements » tous les buts extérieurs qu'on ajoute à une activité pour motiver le sujet qui l'effectue, alors on peut dire, avec les auteurs en question, que « Le renforcement tue la motivation intrinsèque ». On peut vérifier en effet que, lorsqu'on soumet un sujet humain à des contraintes, à la menace d'une récompense ou d'une punition, quand on surveille son activité ou même quand on lui impose une limitation de temps, on fait baisser son niveau d'intérêt pour cette activité. À la limite, on peut supprimer tout intérêt pour l'activité, si on multiplie les motivations extrinsèques.

Cette opposition radicale entre motivation intrinsèque et extrinsèque a des conséquences considérables pour une réflexion sur la nature de l'école. Celle-ci en effet obéit complètement au schéma élaboré par Sorokin dans les années 20, à savoir qu'elle a pour fonction, dans les pays occidentaux, de sélectionner et de trier les individus en fonction de leurs compétences et de les répartir ensuite dans les différentes positions sociales. L'école régule le flux des générations montantes.

Ce faisant, elle met en jeu très fortement des motivations de nature extrinsèque. Par exemple, elle fait passer des examens, qui ne sont pas seulement ni surtout des évaluations, mais qui constituent avant tout des cibles, qu'on atteint ou qu'on n'atteint pas, et qui permettent d'obtenir des diplômes, si on les atteint. Les diplômes en question sont les passeports indispensables pour accéder aux statuts sociaux et pour réussir dans la vie sociale, etc.

Et pourtant les motivations intrinsèques continuent à jouer un rôle essentiel dans ce cadre, car c'est elles qui créent et engendrent les aspi-

ration au savoir ou ce que B. Charlot et son équipe appellent le « rapport au savoir » qui, d'après eux, est le facteur essentiel de la réussite et de l'échec scolaires.

Une question essentielle se pose, dont la réponse va orienter notre hypothèse : qu'est-ce qui fait naître, entretient, accroît l'intérêt pour le savoir ? Autrement dit, quel est le lieu où se fabrique ce levier fondamental de tout apprentissage intellectuel, à savoir l'intérêt pour le savoir ?

L'hypothèse que je propose et que je vais essayer de défendre dans ce texte est que l'école ne se préoccupe pas elle-même de ce problème, mais qu'elle se contente d'utiliser ou non les motivations intrinsèques existantes, qu'elle contribue d'ailleurs à faire baisser.

Par contre, les intérêts pour le savoir se constituent (ou non) dans la famille. C'est la famille qui est chargée, sans qu'elle le veuille, d'assurer cette fonction essentielle d'initiation aux activités intellectuelles. C'est la famille qui prépare les enfants à l'école et qui détermine indirectement la réussite ou l'échec scolaires.

Mon projet n'est pas seulement d'établir cette responsabilité de la famille, qui relève presque maintenant de l'évidence, et que tout le monde reconnaît, mais de savoir comment la famille assure cette fonction, ce qu'elle fait, autrement dit, pour permettre à l'enfant de réussir ou non à l'école.

Pour discuter ce problème, je vais considérer deux cas patents de réussites. Le premier est celui, bien repéré maintenant, des enfants de familles favorisées socialement. L'autre cas, qui vient seulement d'être mis en lumière par une étude d'une équipe de recherche de l'Éducation nationale, est celui des enfants d'immigrés, qui rattrapent, d'une manière spectaculaire, le retard qu'ils ont au départ, qui est identique alors à celui des enfants de même catégorie sociale. Ils les dépassent ensuite, d'une manière très nette. Il s'agit, dans ce second cas, plutôt d'une évolution vers la réussite, car des handicaps sérieux demeurent.

DISCUSSION PRÉLIMINAIRE

L'explication traditionnelle par rapport à l'échec et la réussite scolaires utilise, comme toujours, le bon sens, qui malheureusement est plutôt un facteur d'erreur que de vérité, comme chacun sait.

Puisque l'école utilise de préférence les mobiles de type extrinsèque, tel que le désir de s'appliquer pour obtenir de bons résultats, comme je l'ai montré tout à l'heure, on imagine volontiers que l'enfant en situation d'échec est un enfant qui n'est pas vraiment motivé par les buts qu'on lui propose, qui ne veut pas apprendre ce qu'il a pourtant intérêt à apprendre, qui n'a pas d'ambition, de courage ou d'application. Inversement, l'enfant qui réussit est un enfant sérieux et appliqué, qui écoute ses maîtres et ses parents et veut leur donner satisfaction. Autrement dit, on donne des explications par référence aux motivations extrinsèques. On estime que celles-ci, dans le cas de l'échec, ou ne jouent pas ou ne sont pas assez fortes ou rencontrent des obstacles importants, tels que paresse, insouciance, dissipation, instabilité, etc. C'est ce genre d'explication, extrêmement courante, qu'il faut mettre en question.

Je vais beaucoup utiliser, dans la suite de cet exposé, une recherche très approfondie faite par la Direction de la recherche et de la prospective du Ministère de l'Éducation nationale sur le « panel national » 1989 d'enfants du second degré. Cette recherche a donné lieu à une étude plus précise sur le phénomène dit d'« assimilation » (rattrapage relatif des enfants d'immigrés) qui a porté sur presque 40 000 enfants de familles métropolitaines et immigrés (article de la *Revue française de pédagogie* de décembre 1996).

L'auteur de cette étude, L. A. Vallet, se livre, à la fin de celle-ci, à quelques considérations explicatives qui, malheureusement, contredisent les données extrêmement riches obtenues par lui par ailleurs. Il constate un fait sur lequel je reviendrai plus loin, à savoir que les enfants d'immigrés, qui, à l'école élémentaire, ont un retard très net par rapport aux enfants français pris globalement, rattrapent ce retard au collège. En réalité, si on utilise, comme le fait l'auteur, la méthode statistique de « régression logistique » des données, qui permet d'étudier une variable en égalisant toutes les autres, on s'aperçoit que les enfants d'immigrés ne sont pas inférieurs aux enfants français de même niveau socio-économique, à l'école élémentaire. Par contre, ils dépassent ceux-ci au collège, sans pour autant obtenir les résultats des élèves les meilleurs.

Par ailleurs, l'étude, qui figure aussi dans cette recherche, du niveau d'aspiration académique des familles (désir de voir l'enfant, quand il a 12 ans, poursuivre ses études jusqu'à 20 ans et

désir ultérieur de le voir entrer en seconde générale ou technologique), montre que les familles d'immigrés ont un niveau d'aspiration académique nettement plus élevé que celui des familles métropolitaines. Cela a été constaté aussi aux États-Unis où on a observé que, pour tous les diplômes, le désir d'obtenir des diplômes supérieurs était nettement plus fort dans les familles mexicaines ou noires que dans les familles de la population blanche.

Il n'en faut pas plus à l'auteur de cette étude pour établir un rapport de causalité entre le rattrapage, qu'il appelle « assimilation », et l'importance du niveau d'aspiration académique. « Les espoirs, dit-il, que les familles d'immigrés placent dans le système éducatif sont un levier important du processus d'assimilation scolaire. »

On ne voit pas tout d'abord pourquoi ce facteur, s'il joue un rôle tellement important, ne s'exerce qu'avec un retard notable, puisque les enfants d'immigrés ne dépassent les enfants français de même niveau social qu'au niveau du collège. Si on peut admettre que la pression à la réussite venant de la famille s'exerce dès le début de la scolarité, pourquoi n'obtient-elle pas tout de suite ses effets ? La progression spectaculaire des enfants d'immigrés s'explique sans doute par une prise de conscience plus forte de quelque chose, qui n'apparaît que peu à peu, ce qui n'est pas le cas pour les pressions effectuées par la famille.

Mais surtout, les données chiffrées obtenues dans l'étude et ailleurs — qui vont nous permettre de revenir sur le cas des enfants de familles favorisées — ne confirment pas cette hypothèse.

On peut en effet distinguer trois cas de figure issus de l'étude ; appelons-les A, B, et C. Le cas A est celui des enfants de familles de cadres supérieurs et chefs d'entreprise, le cas B celui des enfants d'agriculteurs et le cas C celui des enfants d'immigrés. Dans les cas A et B, nous avons une très bonne réussite scolaire, par rapport aux critères de l'étude. Et pourtant le niveau d'aspiration académique varie complètement. Il est très fort dans le cas A, moins fort cependant que celui des enfants d'immigrés. Par contre, le niveau d'aspiration académique des enfants d'agriculteurs est le plus faible de tous au collège (- 0,37 de coefficient). Par ailleurs, les enfants d'immigrés, qui sont ceux qui subissent de loin la pression académique la plus forte, n'obtiennent cependant au niveau du collège (résultats au bre-

vet) que des résultats tout juste comparables aux enfants français de même niveau économique, alors qu'on devrait avoir une réussite scolaire beaucoup plus brillante.

Manifestement, il n'y a aucune corrélation entre la pression académique exercée par la famille et le niveau de réussite. Celui-ci dépend d'autres facteurs, qui n'ont que peu de choses à voir avec les motivations de type socio-économique et scolaire de la famille. Ce sont ces facteurs qu'il nous faut découvrir.

Ce qui peut nous mettre sur la voie est le résultat d'études beaucoup plus qualitatives effectuées par certains groupes de recherche comme celui de B. Charlot à Saint-Denis.

Au terme d'une comparaison effectuée par cette équipe entre des enfants de bas niveau scolaire à Saint-Denis et à Massy et des enfants de bon niveau scolaire de Massy, les chercheurs écrivent (dans le livre intitulé : **École et Savoir, dans les banlieues... et ailleurs**) : « Que faut-il faire pour réussir à l'école ? Pour les élèves de familles populaires à Saint-Denis ou dans les classes faibles de Massy, il faut aller le plus loin possible, c'est-à-dire survivre le plus longtemps possible dans l'univers scolaire. Que faut-il faire pour aller le plus loin possible ? Apprendre. Mais qu'est-ce qu'apprendre pour la majorité de ces élèves ? Ce n'est pas acquérir des savoirs présentant en eux-mêmes un intérêt propre, une valeur, du sens. Le savoir n'est pour ces élèves ni objectif ni systématisé en univers intellectuel. Apprendre, c'est satisfaire aux exigences de l'école pour accéder à la classe supérieure, à l'université, au diplôme, au bon métier, etc. Apprendre, c'est écouter les professeurs, faire ses devoirs, apprendre ses leçons. Apprendre, c'est faire des maths, faire du français, faire de l'histoire-géo, les disciplines scolaires n'étant pas alors perçues comme des ensembles cohérents de savoir mais comme des formes institutionnelles du découpage du temps scolaire (...).

Dans les bonnes classes de Massy, la référence première est au contraire le savoir lui-même. Pour certains, le savoir existe, dans des disciplines qui ont une sorte d'efficacité : elles aident l'individu à..., lui permettent de... Pour les plus intellectuels, le savoir est Théorie, antérieure à ses applications et constituant un monde du savoir, au-delà du découpage en disciplines scolaires. Pour d'autres, bons élèves de Massy mais aussi

de Saint-Denis, filles notamment, le savoir est un acte qui permet de s'approprier le sens de la vie, dans un échange verbal constant avec les autres. Ces élèves ont un rapport au savoir, au sens propre du terme, et, parfois, un rapport au Savoir. Certes, ils ne visent pas une « culture » gratuite : pour eux aussi l'école est le lieu où l'on assure l'avenir. Mais pour accéder à cet avenir, il faut apprendre, savoir, réfléchir. »

Nous en revenons aux motivations intrinsèques du début de notre texte. La différence observée par les chercheurs réside dans le fait que les enfants en réussite scolaire veulent le savoir pour lui-même, même si, dans certains cas, ils le veulent aussi pour autre chose. Ils ont du plaisir à apprendre pour apprendre, à réfléchir pour réfléchir.

Mais où ont-ils acquis cette pulsion ? Qui leur a fait faire les expériences qui sont nécessaires pour acquérir ce goût ? La réponse à ces questions fondamentales va nous permettre de présenter une conception de la réussite et de l'échec scolaires, en rupture avec les conceptions traditionnelles.

LES « HÉRITIERS »

Les phénomènes qui expliquent la réussite ou l'échec scolaires sont à rechercher, à mon avis, dans un certain nombre de processus socio-historiques, dont l'analyse va m'amener à une confrontation directe avec les thèses de Pierre Bourdieu. Celui-ci a exposé celles-ci dans un certain nombre de livres bien connus, tels que **Les Héritiers** (1964), **La Reproduction** (1970), **La Distinction** (1979) et bien d'autres.

Les conceptions de Pierre Bourdieu se décomposent en deux volets :

1 – Les réalités qui appartiennent au savoir et à la culture, bien loin d'être des phénomènes neutres socialement, comme on le croit toujours, des productions désintéressées de l'art et de la science, sont au contraire déterminées socialement. Cela signifie que les classes supérieures les considèrent comme leur bien propre, qu'elles se valorisent par elles et attendent d'elles une « légitimation ». De ce fait même, par contrecoup, ces réalités deviennent « légitimes », du fait qu'elles appartiennent aux classes supérieures. La culture et le savoir sont donc par nature des réalités

sociales, en ce sens qu'elles sont des dispositifs utiles pour une certaine catégorie sociale. Elles n'ont pas d'autre fonction que de « légitimer. »

2 – Cette appropriation de la culture et des productions de l'école par les classes supérieures n'a pas besoin de recommencer à chaque génération. Il existe un mécanisme psychologique, de l'ordre de l'empreinte, qui assure la « reproduction » et la transmission de ce qu'on peut considérer comme un « capital culturel » ou un « capital scolaire ». Ceux-ci passent automatiquement aux générations suivantes, qui deviennent ainsi les « héritières », au sens propre, des générations précédentes.

L'appropriation de la culture par les classes supérieures est une évidence historique, sur laquelle il faudrait beaucoup s'interroger. Elle résulte de la volonté, chez les classes en question, d'utiliser au maximum toutes les forces sociales disponibles. En plus des moyens de pouvoir spécifiques (lois, police, armée, etc.) qu'elles détiennent, elles veulent aussi s'approprier la culture et les instruments du savoir, comme l'école, à cause des bénéfices sociaux et économiques qu'ils procurent. Cela résulte d'un désir de domination général, qui n'est pas centré spécifiquement sur les choses culturelles.

Cependant — et c'est là que je me sépare de Pierre Bourdieu — ces réalités culturelles n'existeraient pas, si elles n'étaient créées, inventées, reproduites et répandues par des gens qui n'appartiennent pas nécessairement aux classes supérieures, en tous cas qui n'en ont pas l'esprit et qui ne cherchent pas particulièrement la domination ni le Pouvoir.

Ceci introduit un véritable paradoxe social, que j'ai signalé dans mon livre « **À quoi sert l'école ?** ». Il s'agit du fait que les classes supérieures, justement parce qu'elles profitent de cette appropriation et ne veulent pas scier la branche sur laquelle elles sont assises, sont obligées d'accepter la culture pour elle-même, c'est-à-dire de la pratiquer dans une optique gratuite et désintéressée. Elles doivent reconnaître et apprécier la culture. C'est le prix qu'elles ont à payer pour opérer leur appropriation. Elles ne peuvent dénaturer la culture, sous peine de se priver de cette richesse même. La seule chose qu'elles puissent faire est de l'adapter à elles, de proclamer qu'elle leur appartient. Cela n'aboutit pas à la transformer radicalement.

Cependant les choses sont encore plus complexes que cela et la suite va m'amener à rejeter l'autre volet de la thèse de Bourdieu.

Il n'est pas vrai que la culture fonctionne comme un capital qui se transmettrait automatiquement, à travers le travail scolaire, grâce à une espèce d'empreinte mécanique. Nous avons affaire à une interaction. La culture est présentée aux enfants des classes supérieures et ces enfants peuvent vraiment en faire l'expérience. Ils découvrent alors non seulement les plaisirs qu'elle peut apporter, mais aussi les avantages sociaux qu'elle offre. Ceux-ci satisfont la volonté de Pouvoir, qui leur est inculquée par ailleurs. Ils investissent donc à nouveau la culture, de la même manière que leurs ancêtres. Ils recommencent à leur tour le processus d'appropriation.

Ce qui caractérise les classes supérieures et explique, à mon sens, leur réussite scolaire, n'est pas le fait qu'elles considèrent la culture, l'art, la science comme « légitimes », c'est-à-dire comme porteurs de bénéfices sociaux, mais au contraire qu'elles la considèrent pour ce qu'ils sont réellement, même s'ils en font après un usage abusif. Pour eux, les réalités de la culture débordent de tout côté l'école, qui n'est qu'un moyen d'acquiescer à la culture, mais qui ne la définit pas.

Ceci est très caractéristique de la mentalité des classes supérieures, par opposition à celle des autres classes. Alors que celles-ci se détournent de la culture, parce qu'ils la voient, à juste titre, comme un bien et un instrument de la classe supérieure, et, de ce fait, n'acceptent de l'acquiescer, à l'école, que pour les avantages sociaux qu'elle apporte, les autres, ceux de la classe supérieure, profitent de la culture telle qu'elle est. Ils en font un moyen de loisir et un instrument de développement. Ils en parent leur vie et les lieux qu'ils habitent, et ceci dans un esprit désintéressé. Bien loin de faire de la culture seulement un moyen de « distinction », comme le voudrait Bourdieu, ils en font surtout une source d'épanouissement.

S'il y a quelque chose à leur reprocher, ce n'est pas de voir la culture comme une forme de pouvoir, ce qu'elle n'est pas par elle-même, mais de l'utiliser aussi de cette manière, de telle sorte qu'ils la confisquent à leur profit et empêchent les gens des autres classes d'y parvenir. Ce n'est pas la nature de la culture qu'il faut remettre en question, contrairement à ce que croit Bourdieu,

mais son utilisation, le détournement opéré par les classes supérieures à son égard.

Il est évident que les enfants des classes supérieures profitent énormément du fait qu'ils peuvent, dans leur milieu familial, rencontrer la culture telle qu'elle est, en faire une véritable expérience et, de ce fait, rechercher le plaisir qu'elle apporte : plaisir de connaître, de savoir, de réfléchir, de créer. Il n'y a pas de miracle. Leur réussite à l'école vient précisément du fait qu'ils ne sont pas centrés sur l'école, qu'ils relativisent et qu'ils n'identifient pas à la culture, mais qu'ils sont centrés au contraire sur celle-ci, qu'ils découvrent ailleurs qu'à l'école. Ils ont un rapport anémique et non « légitime » à la culture.

Par contre, l'échec scolaire est le résultat d'une valorisation excessive de l'école. Les individus en situation d'échec voient la culture à travers l'école et non pas pour elle-même. Ils voient la culture à travers les finalités pratiques de l'école, qui utilise des motivations extrinsèques inadaptées au processus culturel. Ils ne font pas l'expérience de la culture. Ils n'apprennent pas le plaisir qu'elle peut apporter, qu'ils vont continuer longtemps à ignorer.

Voilà l'explication que je propose de la réussite et de l'échec scolaires. Cette thèse a le mérite d'éviter les raisonnements circulaires, qui sont habituels dans ce genre de sujet, où on identifie par exemple l'échec scolaire avec l'abandon scolaire (« drop out ») ou le redoublement, qui n'en sont que des conséquences parmi d'autres. En s'attaquant à ces phénomènes secondaires et non à la cause principale, on ne fait que retarder la solution, qui ne peut être de cette nature.

LES ENFANTS D'IMMIGRÉS

Venons-en à l'autre phénomène que nous avons décidé de prendre comme exemple de réussite scolaire, à savoir les enfants d'immigrés, qui, d'après la recherche de L. A. Vallet, finissent par dépasser, quant aux performances scolaires, les enfants français de même milieu socio-économique (phénomène d'« assimilation »). La réflexion sur ce phénomène va nous amener à préciser comment se manifestent, dans les familles, les conduites qui poussent à l'acculturation et à la réussite scolaire.

S'agit-il, paradoxalement, dans le cas des immigrés, des mêmes influences que celles qui s'exercent dans les milieux sociaux supérieurs ? C'est en effet ce que je pense.

L'hypothèse que je fais est que certaines — pas la majorité — parmi les familles d'immigrés portent sur la société française un regard neuf, dépourvu des préjugés que les catégories inférieures ou moyennes françaises portent sur les catégories supérieures et sur les valeurs qu'elles véhiculent. La vision négative des classes plus ou moins défavorisées avait déjà été signalée par Hoggart (« la culture du pauvre »), en son temps, dans son étude de la société anglaise.

Les familles d'immigrés dont je parle n'ont pas cette vision négative. Ils acceptent et intègrent bien des valeurs, dites culturelles, que les couches supérieures cultivent et surtout ils soutiennent leurs enfants, lorsque ceux-ci se trouvent en contact avec des objets ou situations capables de les révéler.

Une première preuve de ceci est l'observation des catégories d'immigrés qui connaissent le plus cette évolution. D'après les données de L. A. Vallet, ce sont tout d'abord les enfants de maghrébins, par opposition aux enfants africains ou européens. Or, les maghrébins sont de loin les plus étrangers à notre culture, donc ceux qui risquent de la voir avec le plus de recul et le moins de préjugés.

Ce sont ensuite les enfants qui sont nés en France de parents étrangers, par opposition aux enfants nés à l'étranger et/ou de parents français (naturalisés). Les familles de ces enfants sont évidemment des familles arrivées récemment en France, mais qui y sont déjà bien installées. Elles correspondent à ce qu'on appelle la « seconde génération ». On peut penser que leurs contacts avec la France, sans qu'il y ait encore de véritable intégration, leur donnent le recul nécessaire pour avoir de ce pays une vision juste, dépourvue de préjugés que les Français eux-mêmes entretiennent. Ils n'héritent pas de ces traditions fortes et irraisonnées, qui remontent du fond des temps, et qui créent des barrières infranchissables à la communication sociale.

Cependant, nous manquerions cruellement de données valables si nous n'avions maintenant des études de caractère clinique, qui nous permettent d'entrer au sein des familles et de voir ce qui s'y passe.

Dans cette catégorie, se trouve la très belle recherche de Bernard Lahire qui a donné lieu au livre **Tableaux de famille** (1995). L'auteur a choisi 26 familles d'immigrés ayant des enfants à l'école élémentaire. À partir des données du sondage national sur le niveau dans l'enseignement élémentaire et d'observations sur le terrain, il sélectionne 13 familles qui ont des enfants qui échouent dans leurs études et 13 qui ont des enfants qui sont plutôt en situation de réussite. Il tente de repérer les raisons pour lesquelles les premières connaissent l'échec tandis que les secondes connaissent la réussite. Pour cela, il pénètre dans les familles et les interroge sur leur vie quotidienne et sur le rapport qu'ils ont avec leurs enfants et la scolarité de ceux-ci.

Malheureusement, l'auteur adopte, dès le départ, des hypothèses inspirées de Bourdieu qui le rendent aveugle aux phénomènes qui, à mon avis, apparaissent clairement. Ces hypothèses sont répétées indéfiniment (j'ai compté 73 passages où elles sont réitérées), sans qu'il y ait jamais aucune hypothèse alternative. Comme il est impossible d'invoquer la présence ou l'absence de « capital culturel », puisque la plus grande partie des familles en sont totalement démunies, on se rabat sur les phénomènes d'encadrement, à la fois au plan moral, disciplinaire, organisationnel et scolaire. On pense et affirme que la seule façon pour un enfant de réussir à l'école est d'être encadré dans la famille. Plus l'encadrement est fort et constant, mieux les choses doivent se passer. On voit le caractère tout à fait traditionnel de cette hypothèse.

Normalement, il faudrait arriver à cette conclusion que les enfants avec de mauvais résultats manquent notablement d'encadrement, à tous les niveaux, tandis que les enfants qui obtiennent des bons résultats sont très encadrés.

Ce n'est pas ce qui ressort des données, bien au contraire. L'auteur en fait honnêtement et sans cesse la remarque. N'arrivant à aucune conclusion satisfaisante, il explique qu'on ne peut isoler des facteurs explicatifs, pour des raisons méthodologiques ; ce qui est faux, puisque les critères inspirés de Bourdieu fonctionnent bien pour lui comme des principes explicatifs.

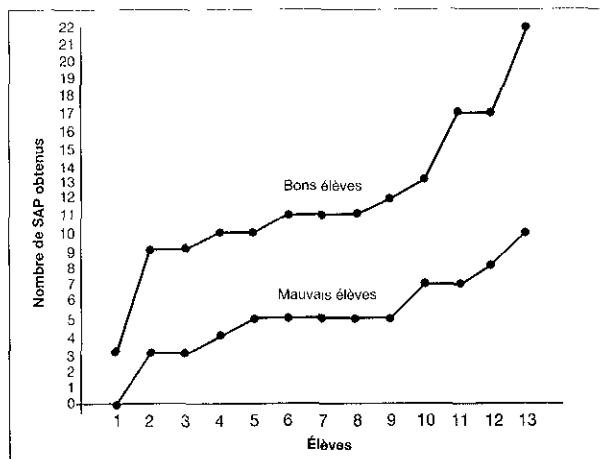
J'ai repris les données telles qu'elles apparaissent dans l'ouvrage et j'ai tenté de repérer les passages où il est fait allusion, dans les entretiens, à des scènes familiales dans lesquelles les

adultes ont avec l'enfant un rapport spontané, consistant à l'aider ou à l'encourager ou à l'autoriser à faire des activités qu'on pourrait qualifier de personnalisées, c'est-à-dire que l'enfant lui-même initie, sans que cela procède d'une exigence du milieu scolaire ou familial. J'appellerai ces rapports entre enfants et adultes « Soutiens à l'Activité personnalisée » (SAP). Il est clair que ces activités ne pouvaient être étudiées par l'auteur, qui ne cesse de les dénoncer et de les critiquer, lorsqu'il lui arrive de les rencontrer.

Pour affiner l'analyse, j'ai repéré 28 thèmes qui correspondent à des données qui rentrent dans le cadre du SAP. Certains de ces thèmes concernent plutôt les parents, qui s'expriment d'une manière libre et rentrent de cette manière en interférence avec l'enfant. D'autres concernent directement le rapport adulte-enfant, soit par exemple que les adultes laissent l'enfant faire ce qu'il veut à certains moments, soit qu'ils l'accompagnent dans une activité « personnalisée », soit qu'ils l'encouragent à l'accomplir. Enfin d'autres concernent l'enfant lui-même dans son mouvement vers les adultes, qui sont seulement les récipiendaires consentants de cette initiative.

J'ai considéré comme une mention de SAP tout passage nettement singularisé, qui contient un thème appartenant au SAP, et j'ai compté le nombre de ces passages dans chaque entretien. Le tableau ci-dessous donne les résultats de ce décompte. Les chiffres en abscisse désignent les sujets de chaque groupe en ordre croissant et les chiffres en ordonnée les nombres de mentions de SAP.

SAP obtenus par les élèves dans leur famille



Il apparaît nettement à travers ce tableau que les familles d'enfants qui réussissent sont plus permissives avec l'enfant, plus prêtes à encourager les activités qu'il entreprend, plus disposées à entrer en rapport actif avec lui que celles des enfants en situation d'échec, qui, non seulement sont moins attentives aux désirs de l'enfant, mais qui font pression, y compris par la violence, pour qu'il « travaille » et réussisse.

Cela ne veut pas dire que les familles des enfants qui réussissent n'ont pas un fort niveau d'aspiration académique. A part quelques exceptions notables, elles le manifestent, comme toutes les familles d'immigrés. Cependant cela ne résume pas toute leur conduite, qui comporte aussi des activités que j'ai qualifiées de « Soutiens à l'activité personnalisée ».

Un problème se pose toutefois : comment ces conduites qui concernent apparemment le rapport non scolaire que les familles ont avec l'enfant produisent-elles des résultats sur la scolarité ?

Il faut remarquer que les conduites en question, que l'enfant entreprend et que la famille soutient, sont la plupart du temps des activités culturelles, lettrées ou constructives, que l'adulte accepte de partager avec l'enfant, même s'il n'est pas capable lui-même d'y rentrer. Ce sont des lectures, des histoires racontées, des jeux, des communications verbales, etc. Elles concernent peu le rapport à autrui dans un esprit d'intimité ou de forte implication ou le rapport avec la nature ou la motricité. Elles ont donc une relation directe avec l'école, en tout cas avec la culture lettrée.

Un exemple tout à fait significatif de ceci est celui d'une petite algérienne, Souyla, en situation de réussite scolaire, bien que ses parents soient totalement illettrés. Elle raconte comment elle pratiquait spontanément des activités écrites dès l'âge de 3 ans. « Elle dit, note l'auteur, chercher des mots dans les dictionnaires pour ses sœurs et affirme qu'elle savait lire à trois ans et qu'elle écrit depuis l'âge de 5 ans, ce dont elle se souvient d'une histoire lue : "j'les recopie. Pis, des fois, j'lis un livre, j'vais le poser dans mon cartable, j'vais quelque part d'autre et puis j'écris c'que j'ai dans la tête. C'est parce que faut qu' j'me rappelle des trucs là dans ma tête. Mais j'recopie le plus nécessaire. Et pis de plus en plus, avant quand j'ai commencé à 5 ans, j'ai eu l'idée comme ça, et puis j'lisais des livres, parce que je savais bien lire à trois

ans. Et puis à 5 ans, j'dis bon ben j'lis maintenant et puis après j'écris et, si j'sais pas, j'relis, j'relis, j'relis comme si c'était une autodictée qu'il fallait savoir. Maintenant j'lis deux fois et puis j'me rappelle des trucs". Elle raconte aussi qu'il lui arrive d'écrire des poèmes. »

Toutes les activités que cette enfant évoque ont une finalité qu'elle se fixe à elle-même : essentiellement « retenir », ce qui l'amène à l'écriture et à la lecture. Sans doute a-t-elle été amenée à apprendre à lire de la même manière : en comparant des mots quelle voyait et en en cherchant le sens. La famille créait l'atmosphère favorable à cette activité, en évitant de la bousculer ou de lui faire des injonctions diverses, contredisant son intérêt du moment. C'est ainsi qu'elle favorisait son expérience et contribuait à son apprentissage.

Toute acquisition est personnelle, procède d'une volonté d'arriver à un certain résultat, avec des moyens qu'on découvre soi-même. L'adulte peut seulement protéger l'activité en empêchant les gênes et en fournissant les supports et stimuli nécessaires. C'est l'enfant qui fait le travail, sur les réalités qui lui sont offertes, et toutes les incitations qu'on prétend ajouter ne font que diminuer l'intérêt. Un enfant en état d'échec est un enfant qui n'a pu faire cette expérience, que décrit la petite Souyla.

ET L'ÉCOLE LÀ-DEDANS

Toutes les considérations précédentes aboutissent à faire jouer à la famille un rôle déterminant. Mais ceci est un paradoxe. N'est-ce pas l'école qui est chargée institutionnellement d'instruire et d'acculturer ?

Ceci n'est malheureusement qu'un principe. L'école est beaucoup plus préoccupée de jouer le rôle, que Sorokin a si bien défini, de régulatrice des flux que de faire faire aux élèves les expériences cruciales qui déterminent le rapport au savoir. Il faudrait pour cela qu'elle se modifie profondément.

Il faudrait, par exemple, qu'elle se préoccupe de savoir quelles sont les réalités que rencontre et valorise l'enfant, en fonction de son milieu familial, et qu'elle présente systématiquement ces réalités, de manière à permettre ces expériences

qui sont à la base de tout. Ces réalités peuvent naturellement être des êtres humains et l'expérience peut se faire dans la communication. Un enfant peut découvrir une réalité ou une activité, dans le contact avec un autre enfant ou un adulte. Cela implique de vraies possibilités de communication, permettant vraiment à l'enfant de rencontrer la culture lettrée là où il peut la rencontrer, dans le cadre de ses attentes et en fonction de ses possibilités.

Ce n'est certes pas ce que fait l'école, qui est complètement centrée sur les programmes à réaliser. *Seuls les enfants déjà sensibilisés par leur*

milieu familial à certains aspects de ces programmes peuvent en profiter.

La conséquence est claire et les chercheurs n'arrêtent pas d'en faire le constat, à savoir que l'école est sous la dépendance de la famille. Celle-ci est le vrai facteur d'acculturation, non pas certes parce qu'elle distribue le savoir mais parce qu'elle fait faire ou non les expériences qui sont présumées à l'acquisition de celui-ci. *Ce n'est pas une situation normale. C'est malheureusement la situation réelle.*

Michel Lobrot
Université Paris VIII

BIBLIOGRAPHIE

CHARLOT B. (1992). – **École et savoir, dans les banlieues... et ailleurs.** Paris : Armand Colin.

LIEURY A. et FENOUILLET F. (1996). – **Motivation et réussite scolaire.** Paris : Dunod.

LOBROT M. (1992). – **A quoi sert l'école ?** Paris : Armand Colin.

MONTEIL J. M. (1993). – **Soi et le contexte.** Paris : Armand Colin.

VALLET L.A. (1996). – L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. **Revue française de pédagogie**, n° 117, octobre-novembre-décembre.

"ENSEIGNER LA RÉGION"

Montpellier
4-5 février 2000

Comment convient-il, pour l'école française, à l'heure où se construit le nouvel horizon européen, de prendre la mesure de dimensions différenciées, qui vont de l'échelle locale et régionale, au plan planétaire, en passant par la nation et l'Europe ?

On partira d'une mise en perspective offerte par l'histoire de l'enseignement français, montrant qu'au-delà des lieux communs sur son identité nationale, il a existé, avec les encouragements officiels, une volonté sérieuse de prendre la mesure du "local" dans les contenus et les formes de l'enseignement. Volonté qui sans doute s'est manifestée de façon variable selon les disciplines, les niveaux d'études, les circonstances historiques.

Pour traiter de ces questions, il est nécessaire d'effectuer un travail à la fois inter et pluridisciplinaire. On aura besoin par exemple de comparer ce que peut signifier, tant dans le savoir savant que dans le savoir scolaire, la dimension de la région, par opposition aux entités nationale, européenne et planétaire, du point de vue linguistique, sociologique, historique, géographique...

La comparaison avec la situation d'autres pays européens permettra enfin de mesurer la portée et les limites dans ce domaine de "l'exception scolaire française"

**POUR TOUTE DEMANDE
D'INTERVENTION OU D'INSCRIPTION
S'ADRESSER TRÈS RAPIDEMENT À :**

Pierre Boutan

Colloque "Enseigner la Région"
IUFM de l'Académie de Montpellier
2 place Marcel Godechot BP 4152
34092 MONTPELLIER CEDEX 02
télécopie 04 67 61 83 56
mèl <boutan@iufm.univ-montp2.fr>

Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège

Gilles Combaz

Après être passées par une phase d'uniformisation et de standardisation des solutions adoptées pour lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire, les politiques éducatives françaises se sont efforcées, depuis le début des années soixante-dix, de diversifier les filières d'enseignement pour mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves. Cette diversification s'est accompagnée d'un accroissement de l'autonomie des établissements scolaires et d'un affaiblissement du rôle centralisateur de l'État. Nous tenterons de montrer que ce processus est peu compatible avec les objectifs de démocratisation proclamés officiellement. En prenant l'exemple d'une récente mesure proposée dans le cadre de la rénovation des collèges (les parcours pédagogiques diversifiés), nous montrons que l'autonomie accrue dont bénéficie l'établissement scolaire peut conduire à une aggravation des inégalités sociales produites, en partie, au sein de l'école. Celles-ci se manifestent surtout par des apports culturels relativement différenciés selon la composition sociale du public scolaire. En revanche, les variations qui affectent la répartition horaire des enseignements obligatoires sont beaucoup moins marquées et ne pénalisent pas les établissements qui scolarisent des collégiens d'origine défavorisée.

INTRODUCTION

La recherche dont on propose de présenter les principaux résultats, dans le cadre de cet article, s'inscrit dans la lignée des travaux conduits en sociologie de l'éducation qui, depuis la moitié des années soixante-dix, ont mis en évidence et analysé un certain nombre de mécanismes producteurs d'inégalités sociales devant l'école. C'est par l'étude des effets de l'évolution récente des rapports entre l'État et l'école que la question de ces inégalités sera posée. Plus précisément, il s'agit d'une contribution à l'évaluation des effets

sociaux des procédures qui ont consisté à doter l'établissement scolaire d'une plus grande autonomie de fonctionnement. Ces procédures s'inscrivent plus largement dans le mouvement de décentralisation de l'Éducation nationale et dans le processus de territorialisation des politiques éducatives. Deux difficultés majeures apparaissent d'emblée lorsque l'on souhaite aborder scientifiquement la question. En premier lieu, il semble que le problème des inégalités sociales soit quelque peu occulté dans les débats autour de la décentralisation et de l'autonomie de l'établissement scolaire : la démocratisation de l'ensei-

gnement peut sembler résolue grâce à la décentralisation (Charlot, 1997 ; Derouet, Dutercq, 1997). Le second obstacle à la connaissance un tant soit peu objectivée de la question tient au caractère polémique et passionnel du sujet (Legrand, 1990). On ne compte plus les écrits et les prises de position favorables ou résolument opposés à une plus grande autonomie des établissements scolaires. Parmi les partisans inconditionnels, les plus connus sont A. Madelin (1984) et O. Giscard d'Estaing (1971). Les propositions vont souvent dans le sens d'un accroissement de cette autonomie et l'on suggère qu'une différenciation renforcée des établissements scolaires pourrait susciter une saine émulation et une meilleure efficacité. En outre le souhait d'accorder davantage d'autonomie s'accompagne également fréquemment de propositions qui consistent à étendre le pouvoir du chef d'établissement. Ce qui lui permettrait, entre autres, de refuser la nomination d'un professeur jugé incapable de s'intégrer dans l'équipe éducative (Chalendar, 1990). Comme le montre une enquête réalisée au début des années quatre-vingt-dix, cette perspective semble très prise au sérieux par les chefs d'établissement puisque 21,4 % de ceux qui ont été interrogés souhaiteraient pouvoir choisir leur personnel (Guillaume, Maresca, 1993). Nombreux sont également ceux qui s'insurgent contre ces conceptions jugées trop « libérales » du fonctionnement du système éducatif. Sur un ton tout aussi idéologique que les écrits précédemment cités, l'on dénonce tour à tour les références exagérées aux notions importées du vocabulaire économique telles que « marché scolaire », « concurrence » entre établissements ou « compétitivité » (Coq, 1990). Dans le même ordre d'idée, l'on suggère que c'est le « désengagement de l'État » en matière de politiques éducatives qui favoriserait l'émergence d'initiatives locales intemporaires contribuant ainsi à la constitution d'une école à plusieurs vitesses (Careil, 1998). Au-delà de ces réflexions quelque peu polémiques, il existe de rares travaux conduits dans une perspective moins partielle et plus dépassionnée qui apportent un certain nombre de résultats plus étayés scientifiquement. Ainsi, on a pu montrer que la décentralisation peut, dans certaines circonstances, conduire à une augmentation des inégalités financières entre établissements scolaires (Fialaire, 1992). Une enquête menée sur l'ensemble du territoire national montre également que, du point de

gnements obligatoires, il peut exister de fortes disparités d'une académie à l'autre. L'un des mérites de ce travail est de montrer, à partir de résultats peu contestables, que les risques d'une autonomie mal contrôlée sont bien réels (Louis, 1994). C'est en questionnant la fameuse équation « démocratisation = diversification » (Charlot, 1994) qui semble avoir inspiré un certain nombre de politiques éducatives récentes, que nous souhaitons apporter notre propre contribution.

QUESTIONNEMENT ET ÉLÉMENTS DE CADRAGE THÉORIQUE

Le couple égalité - diversité

La loi d'orientation de 1989 marque une étape importante dans le processus qui a contribué à donner plus d'autonomie aux établissements scolaires. C'est à travers le projet d'établissement institué par l'article 18 du texte législatif que se manifeste le plus clairement cette possibilité d'une autonomie encore accrue. Comme le constate très justement D. Louis-Etxeto, la loi de 1989, dans son article 4, tente de faire cohabiter deux notions qui semblent relativement contradictoires : égalité et diversité. Si l'on peut admettre avec l'auteur que « (...) les différences entre établissements (...) sont l'expression d'une diversité qui contribue à la richesse sociale et culturelle », dans le même temps, on ne peut manquer d'observer avec lui que « (...) lorsque les différences sont trop accusées, elles deviennent des disparités insupportables qui mettent en péril l'égalité face à l'École et l'unité de la nation fondée sur la cohésion sociale » (D. Louis-Etxeto, 1998, p. 64). Dans le cadre de la récente rénovation des collèges, un certain nombre de dispositions sont de nature à conférer aux établissements encore plus d'autonomie qu'auparavant. Parmi celles-ci, nous retiendrons les mesures relatives aux *parcours pédagogiques diversifiés* qui autorisent les collèges à modifier, pour certaines classes, la répartition horaire des enseignements obligatoires qui était restée, jusqu'à présent, étroitement dépendante de directives nationales. Cet assouplissement qui met partiellement en cause la notion de programmes nationaux devrait permettre de gérer plus efficacement les difficultés inhérentes à la diversité des élèves. Le texte officiel qui précise les objectifs des parcours pédagogiques diversifiés stipule que « dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement

utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour assurer les enseignements définis par les programmes et apporter les réponses adaptées à la diversité des élèves. Dans le cadre des 25 h 30 attribuées à chaque division, il peut notamment utiliser les souplesses offertes par les horaires définis en annexe pour mettre en place des parcours pédagogiques diversifiés fondés sur les centres d'intérêts et les besoins des élèves et organiser des enseignements en effectifs allégés » (1). Les plages horaires sur lesquelles les collèges peuvent jouer pour mettre en place ces parcours pédagogiques diversifiés autorisent des variations très significatives du volume d'enseignement attribué à chaque matière. Ainsi, sur la base d'une hypothèse basse de trente semaines d'enseignement annuel, les horaires consacrés au français peuvent varier de 120 à 165 heures, soit un écart de 45 heures (pour les mathématiques, la première langue vivante et l'histoire-géographie, la différence est de 30 heures). En d'autres termes, le dispositif des parcours pédagogiques diversifiés permet aux établissements, d'une part, de moduler les horaires des enseignements obligatoires et, d'autre part, d'utiliser une partie de la dotation horaire globale pour engager des actions originales qui relèvent, selon l'un des textes officiels, « d'une pédagogie du détour qui donne sens à la formation et fait saisir aux élèves la finalité des apprentissages » (2). On fera l'hypothèse que si cette souplesse de fonctionnement permet probablement une gestion plus judicieuse des moyens horaires attribués, il n'en demeure pas moins que cette nouvelle mesure qui accroît encore l'autonomie des collèges peut contribuer à maintenir ou à accentuer les ségrégations sociales qui résultent de l'organisation propre de l'école, en particulier parce que les écarts qui existent entre les établissements « d'excellence » et les établissements situés dans les quartiers dits « difficiles » peuvent encore s'accroître. Pour les collèges scolarisant un public plutôt favorisé socialement, ce surcroît d'autonomie peut permettre de concevoir une « offre scolaire » plus attrayante en se singularisant par des actions pédagogiques originales, ce qui aura pour effet de conserver et d'attirer un public privilégié culturellement. On peut supposer, au contraire, que pour les établissements qui scolarisent un public en majorité issu de milieux sociaux plutôt défavorisés, l'usage que l'on fait de ce surplus d'autonomie ne pourra que difficilement venir combler le fossé qui les sépare des collèges privi-

légiés. Au plus, on peut imaginer que cette marge de liberté supplémentaire permettra de mettre en place des actions susceptibles d'amoinrir les effets de la distance culturelle qui sépare les élèves de la culture scolaire. Dans une perspective moins optimiste, on peut aussi penser que les actions mises en place seront avant tout destinées à canaliser les comportements déviants ou les débordements graves. Au-delà des volumes horaires qui peuvent varier de façon très sensible, ce sont les différenciations quant aux contenus culturels transmis qui sont susceptibles de maintenir ou d'aggraver les inégalités déjà existantes. Un certain nombre de recherches ont montré que la nature de ces contenus culturels peut varier en fonction des caractéristiques socio-culturelles du public scolaire auquel ils s'adressent.

Temps et contenus d'enseignement : des variations en fonction de la composition sociale du public scolaire

Une comparaison entre l'enseignement long et l'enseignement court a déjà montré l'inégale distribution du temps consacré aux enseignements dans ces deux filières (Tanguy, 1983). L'auteur montre qu'au-delà de ces simples différences d'horaire, il y a également un usage différent du temps. Au temps dense de l'enseignement technique s'oppose le temps plus dilué de l'enseignement long. Temps dilué qui permet probablement un meilleur investissement dans le travail personnel et dans les pratiques culturelles de loisirs. En outre, l'analyse de la nature des contenus enseignés révèle qu'il y a, entre les deux filières d'enseignement, une coupure franche avec, d'un côté pour l'enseignement général, la priorité donnée aux savoirs théoriques coupés de leurs applications pratiques ; et de l'autre, des savoirs appliqués et des savoir-faire essentiellement utilitaires. Cette répartition inégalitaire des apports culturels peut s'apparenter, pour une part, à une privation de savoirs pour des élèves qui, par leurs caractéristiques socio-culturelles, n'acquièrent que difficilement les outils intellectuels permettant de mieux comprendre la société dans laquelle ils évoluent. Ainsi, n'y-aurait-il pas, dans une certaine mesure, aliénation de l'être social ? Des tendances similaires émergent des travaux menés par V. Isambert-Jamati (1984) à propos des activités d'éveil à l'école élémentaire. Centrées sur la place accordée à la culture technique et à la critique sociale dans cet enseignement, les analyses montrent comment l'école peut contribuer à doter

les élèves ou, au contraire, à les priver d'éléments de connaissance leur permettant de prendre conscience des rapports sociaux d'exploitation et de domination qui caractérisent, pour une part, la société dans laquelle ils sont amenés à s'insérer.

Un « retrait de l'État » en matière de politiques éducatives ?

Les analyses socio-historiques de B. Charlot (1994) et d'A. Robert (1993) montrent bien qu'en matière de politiques scolaires, on observe, dès le milieu des années soixante-dix, un affaiblissement du rôle centralisateur de l'État et de son rôle d'uniformisation. Les solutions centralisées et standardisées s'étant révélées inefficaces pour lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire, l'État, à partir de cette période-là, a progressivement délégué aux échelons locaux la responsabilité de trouver des solutions qui soient les plus adaptées aux caractéristiques de chaque établissement. Nous postulons que, pour certaines des dispositions adoptées, ce transfert de responsabilités du niveau central au niveau périphérique, loin de régler la question des inégalités sociales devant l'école, en a accru l'importance. De ce point de vue, la réforme Haby semble constituer l'une des premières mesures qui illustrent assez bien cette tendance. Avec les décrets de décembre 1976, les établissements deviennent des « communautés scolaires » susceptibles de bénéficier d'une certaine autonomie. Formellement, cette plus grande autonomie des établissements doit leur permettre d'établir des liens plus étroits avec l'environnement local (commune, département ou région). Comme l'a très bien montré S. Mollo-Bouvier (1986), avec cette réforme, la différenciation des parcours scolaires ne relève plus d'un dispositif institutionnel et, dans le même temps, le principe de l'égalité des chances est respecté à travers la création d'un système qui se veut unifié. Du coup, en créant le collège unique et en supprimant officiellement les anciennes filières ségréguatives, l'État apparaît comme étant moins directement responsable des mécanismes d'orientation et de sélection scolaire. Ce sont les familles qui, en fonction des « goûts » et des « aptitudes » de leurs enfants, vont choisir la voie qui leur convient le mieux. Et, en dernier ressort, ce sont les enseignants, par le biais des décisions prises en conseil de classe, qui vont contribuer à la gestion différenciée des parcours scolaires. Nous savons depuis les travaux de Cherkaoui (1979) que cette absence de clarté

dans les principes de la sélection scolaire handicape particulièrement les élèves issus de milieux défavorisés. La deuxième mesure qui peut s'interpréter comme un relatif retrait de l'État, par rapport à la question des inégalités, se manifeste à travers l'abandon progressif des règles de sectorisation. Cette disposition a manifestement avantage les familles des élèves les mieux dotées scolairement et socialement et a contribué à une accentuation des ségrégations sociales devant l'école (Ballion, 1986 ; Caille, 1993). Des études statistiques menées à grande échelle confortent ce résultat en révélant que, du point de vue de la composition sociale du public scolaire, les disparités entre les collèges n'ont cessé de croître entre 1980 et 1997 (Trancart, 1993, 1998). Comme le suggère A. Van Haecht (1998), il est peut-être exagéré de considérer que l'on assiste à un véritable désengagement de l'État en matière de politiques éducatives. A la suite de Charlot (1994), elle fait l'hypothèse que la territorialisation de celles-ci relève « (...) bel et bien d'une politique d'État qui a transféré une partie de ces pouvoirs (...) et qui conserve la maîtrise de ce qui est jugé primordial en raison d'une orientation gouvernementale dominante » (Van Haecht, 1998, p. 42). Mais eu égard à notre questionnement, il s'agit moins de savoir si l'on peut raisonner en termes de désengagement de l'État que de constater que la question des inégalités semble avoir laissé la place à des préoccupations orientées plutôt vers la recherche d'équité. Comme le précise Thélot, « (...) la décennie quatre-vingt est celle où équité et égalité (...) ont cessé de s'identifier » (1993, p. 75). Dès lors, les objectifs de démocratisation de l'enseignement ne s'orientent plus vers la recherche d'une égalisation des résultats scolaires — qui paraît probablement de plus en plus utopique — mais passent par une inégale distribution des moyens en fonction du contexte plus ou moins favorable à la réussite dans lequel les établissements évoluent. Caractérisée par son caractère sans doute plus « réaliste », cette récente évolution peut être en partie interprétée comme un affaiblissement des ambitions en termes de démocratisation de l'école.

LA MÉTHODE

L'autonomie des établissements scolaires ne prenant sens que dans un cadre géographique bien spécifié (pour les collèges, il s'agit du départ-

tement), l'enquête empirique destinée à mettre notre hypothèse générale à l'épreuve des faits, porte sur l'ensemble des collèges publics d'un département de l'une des académies de la région parisienne (N = 101). Les données recueillies proviennent de trois sources. En premier lieu, nous avons systématiquement dépouillé les dossiers qui permettent à différents services de l'inspection académique d'apprécier la manière dont l'autonomie se manifeste concrètement dans chaque établissement. Afin d'être au plus près des pratiques quotidiennes, nous avons également assisté à un certain nombre de réunions où chefs d'établissements et enseignants sont venus témoigner des expériences menées dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés. Enfin, nous avons eu de longs entretiens avec les enseignants de la cellule pédagogique (3) de l'inspection académique qui nous ont permis de rectifier, à plusieurs reprises, les décalages pouvant exister entre ce qui est officiellement annoncé aux autorités de tutelle et les pratiques réelles. Ce dispositif méthodologique nous a permis d'analyser, pour les classes de cinquième, la nature des actions entreprises dans le cadre des 352 parcours pédagogiques diversifiés recensés ainsi que les différentes répartitions horaires par discipline pour chaque établissement. Ayant émis l'hypothèse qu'il pouvait exister des variations en fonction de la composition sociale du public scolaire, nos collèges ont fait l'objet d'une typologie construite à partir des résultats issus d'une classification ascendante hiérarchique dont on trouvera la présentation en annexe I.

RÉSULTATS

L'implication des établissements dans les parcours pédagogiques diversifiés

Le choix de réaliser ou non des parcours pédagogiques diversifiés ainsi que leur nombre par établissement constituent les deux dimensions à partir desquelles on évaluera, dans une première étape, l'implication des collèges dans ce dispositif. Le fait de réaliser ou non des parcours pédagogiques diversifiés est-il socialement différencié ? C'est pour les collèges les plus défavorisés que la tendance est la plus nette. Comparativement, ce sont ces établissements qui scolarisent les élèves les plus éloignés de la norme scolaire qui réalisent le plus souvent des parcours pédagogiques diversifiés (93,3 % des

collèges « défavorisés ». Tableau 1). Les résultats ne font pas apparaître de continuum dans l'implication des établissements en fonction de la composition sociale de leur public scolaire. Il y a une réelle rupture entre les collèges « défavorisés » et les autres. Même dans les établissements à recrutement pourtant relativement modeste (« ouvriers »), le recours à ce que les textes officiels qualifient de « pédagogie du détour » n'est pas aussi fort. Tout se passe comme si, dans des conditions quelque peu extrêmes, toutes les procédures pédagogiques étaient mobilisées pour faire accéder la majorité des élèves à un minimum d'apprentissages, même si ces procédures imposent parfois des ruptures et des décalages importants par rapport au fonctionnement habituel d'établissements scolaires qui ne sont pas aussi stigmatisés socialement.

Le nombre moyen de parcours pédagogiques diversifiés selon le type d'établissement fournit également une indication à prendre en considération pour apprécier le degré d'engagement des collèges dans le dispositif. Trois résultats essentiels émergent de cette estimation. On observe les moyennes les plus fortes aux extrêmes de l'échelle sur laquelle sont répartis les collèges selon la composition sociale de leur public scolaire (tableau 2). Pour les collèges « très défavorisés », l'urgence et la gravité qui caractérisent les difficultés que rencontrent les élèves de ces établissements font que, non seulement tous ces collèges ont recours à la « pédagogie du détour », mais, de plus, le nombre de parcours pédagogiques diversifiés mis en œuvre est proportionnellement plus élevé qu'ailleurs.

Tableau 1. – Répartition des collèges selon la réalisation de parcours pédagogiques diversifiés

Types de collèges selon la composition sociale du public scolaire	Réalisation de parcours pédagogiques diversifiés		
	Oui	Non	Total
« Ouvriers »	70,0	30,0	100 % (10)*
« Classes moyennes »	72,7	27,3	100 % (11)
« Favorisés »	72,7	27,3	100 % (22)
« Socialement mixtes »	75,8	24,2	100 % (33)
« Très favorisés »	80,0	20,0	100 % (10)
« Défavorisés »	93,3	6,7	100 % (32)
« Ensemble des collèges »	77,2	22,8	100 % (101)

* Entre parenthèses, les effectifs pour chaque type de collèges ; en caractères gras, les taux les plus forts ; en italiques, les taux les plus faibles.

Tableau 2. – Nombre moyen de parcours pédagogiques diversifiés selon le type de collèges

Type de collèges selon la composition sociale du public scolaire	Nombre de parcours	Nombre de collèges	Nombre moyen de parcours
« Classes moyennes »	26	11	2,4
« Favorisés »	69	22	3,1
« Ouvriers »	32	10	3,2
« Socialement mixtes »	118	33	3,6
« Défavorisés »	62	15	4,1
« Très favorisés »	45	10	4,5
Ensemble des collèges	352	101	3,5

En caractères gras, les taux les plus forts ; en italiques les taux les plus faibles.

Tout autre est la situation des collèges « très favorisés ». On peut supposer que, dans leur cas, les parcours pédagogiques diversifiés peuvent constituer, non pas une occasion de combler des lacunes ou des retards dans les apprentissages, mais, au contraire, une occasion d'approfondir les acquisitions scolaires de façon à la fois attrayante et originale. La situation des collèges « classes moyennes » contraste fortement avec les deux cas de figure précédents. Ces établissements sont crédités de la moyenne la plus basse. Peut-on faire l'hypothèse que, dans ces collèges où la réussite scolaire n'est ni aussi assurée que dans les collèges les plus favorisés, ni autant menacée que dans les établissements jugés les plus « difficiles », une attitude prudente consisterait à éviter la dispersion et, au contraire, inciterait à engager des actions soigneusement circonscrites ? On objectera très justement que le taux moyen de parcours pédagogiques diversifiés selon le type d'établissement ne nous renseigne que très imparfaitement. On peut très bien imaginer qu'un fort taux puisse correspondre à une multitude d'actions dispersées sans grande envergure. On sait à présent que ce foisonnement est parfois ardemment recherché par des chefs d'établissements soucieux de fournir à leurs « partenaires extérieurs » une image reflétant le dynamisme et l'originalité des actions entreprises. On peut penser que cette image flatteuse peut contribuer à attirer ou à retenir un public scolaire plutôt favorisé (Broccolichi, Œuvrard, 1993). Il conviendrait donc, à travers un complément d'enquête plus qualitative, de

recueillir des indications plus précises quant à l'importance de chaque parcours pédagogique diversifié. Importance qui pourrait être appréciée, par exemple, à partir du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à ces actions et en évaluant leur durée sur l'année scolaire.

Les variations dans les répartitions horaires par discipline d'enseignement

En préalable, il importe de préciser que le fait de réaliser un ou plusieurs parcours pédagogiques diversifiés ne permet pas de consacrer autant de temps aux activités traditionnelles d'enseignement. Ainsi pour les collèges de notre échantillon qui ne réalisent pas de parcours pédagogiques diversifiés, le « gain » horaire est d'un peu plus de quarante minutes par semaine, toutes disciplines étant confondues (Tableau 2 en annexe III). Les disciplines qui sont les plus concernées par cet excédent sont, dans l'ordre décroissant d'importance, le français (près d'un quart d'heure par semaine), les mathématiques, la première langue vivante et la technologie (près de dix minutes). Sociologiquement, la question qui se pose peut se formuler de la manière suivante : pour les collèges qui réalisent des parcours pédagogiques diversifiés, les répartitions horaires par discipline d'enseignement varient-elles selon la composition sociale du public scolaire ? Autrement dit, la part octroyée sur le temps d'enseignement traditionnel est-elle comparable d'un type d'établissement à l'autre ? Nous pourrions faire l'hypothèse que l'on consacre davantage de temps à cette « pédagogie du détour » qui s'incarne à travers les parcours pédagogiques diversifiés, pour des publics qualifiés habituellement de socialement défavorisés : on peut légitimement penser que ces « détours » sont d'autant plus longs que les élèves sont éloignés culturellement des modèles scolaires. Nous n'avons pas à juger de la pertinence pédagogique de cette démarche qui cherche à s'adapter – au moins temporairement – aux caractéristiques socio-culturelles des élèves. En revanche, nous pouvons faire l'hypothèse que les rythmes d'acquisition peuvent être socialement très différenciés. Si nous pouvons admettre qu'en réalisant un « détour », en tâchant « d'apprendre autrement », on permet sans doute à certains élèves en difficulté d'acquérir des savoirs et des savoir-faire là

où les méthodes plus traditionnelles ont échoué, il n'en reste pas moins que pour les élèves qui peuvent se dispenser de ces détours, les acquisitions sont probablement plus rapides et plus approfondies. Ainsi, l'on pourrait éventuellement assister à un maintien — voire une aggravation — des inégalités sociales produites, en partie, au sein de l'école. Face à ces interrogations, quelles sont les tendances qui émergent des données recueillies ? En examinant, en premier lieu, les écarts à la moyenne pour chaque groupe de collèves rassemblés selon leur composition sociale, les variations sont les suivantes. Toutes disciplines confondues, ce sont les collèves de type « très favorisés » qui accusent le plus gros déficit par rapport à la moyenne (avec un peu plus de dix minutes par semaine. Tableau 3 en annexe III). On peut légitimement supposer qu'avec ces élèves qui, pour la plupart, obtiennent d'excellents résultats scolaires, ce déficit ne constitue en rien un quelconque handicap. Au contraire, on peut penser que les enseignants de ces établissements peuvent probablement se permettre de réduire, dans des proportions qui demeurent raisonnables, les horaires des enseignements obligatoires pour proposer à leurs élèves des situations d'apprentissages susceptibles de parfaire un capital scolaire par ailleurs déjà très solide. Mais au-delà du déficit, toutes disciplines étant confondues, c'est la répartition de celui-ci qui mérite de retenir l'attention. Destinés pour une grande part à un enseignement long dans les filières les plus prestigieuses, les élèves de ces établissements bénéficient d'un supplément horaire non négligeable dans les disciplines qui seront décisives dans la conduite d'une scolarité brillante, les mathématiques (dix minutes), les sciences physiques (un peu plus de dix minutes) et les sciences de la vie et de la terre (près de dix minutes). À l'inverse, les disciplines qui caractérisent les filières les moins nobles de l'enseignement sont relativement délaissées. Il s'agit essentiellement de la technologie pour laquelle le déficit s'élève à plus de vingt minutes. La première langue vivante accuse également un retard non négligeable (un quart d'heure). Se permet-on avec ces collégiens en majorité issus de milieux très favorisés de délaisser quelque peu cet enseignement dans le cadre scolaire sachant que les pratiques extra-scolaires — en particulier les

voyages à l'étranger ainsi que les séjours linguistiques — seraient susceptibles de combler ce manque ? Deuxième cas de figure qui laisse apparaître un déficit dans la répartition horaire, les collèves « socialement mixtes » (avec un peu plus de dix minutes par semaine). Ce déficit affecte essentiellement les disciplines scientifiques et la première langue vivante. Compte tenu des performances scolaires des ces élèves dont on peut supposer qu'elles se situent à un niveau moyen par rapport aux établissements à recrutement social plus élevé, on peut considérer qu'il s'agit là d'un possible handicap puisque les disciplines scolaires qui s'avèrent les plus discriminantes pour la poursuite d'études dans la voie dite « royale » sont relativement délaissées (tout au moins dans le cadre d'une approche académique). Le troisième groupe de collèves pour lequel on observe un déficit dans la répartition horaire des enseignements obligatoires est constitué d'établissements « favorisés ». Une première remarque s'impose, ce déficit est peu marqué (moins de cinq minutes par semaine). Par ailleurs, les disciplines dites « fondamentales » ne sont pas concernées. Seule l'éducation physique et sportive accuse un retard assez marqué (près de dix minutes par semaine). Il paraît difficile de raisonner ici en termes de handicap dans la mesure où ces élèves pratiquent beaucoup plus souvent que les autres des activités physiques et sportives en dehors de l'école (que ce soit dans des clubs ou dans le cadre de pratiques familiales).

Ayant examiné les déficits les plus marqués dans les répartitions horaires, voyons à présent les cas où celles-ci font état d'un excédent par rapport à la moyenne. Dans l'ordre décroissant d'importance, les collèves de type « ouvriers » se situent en tête (avec un excédent d'une vingtaine de minutes). Cet excédent se manifeste essentiellement dans les secteurs des sciences physiques et de la première langue vivante. Seules les sciences de la vie et de la terre ainsi que la technologie accusent un léger déficit (de l'ordre de cinq minutes). Les horaires du français et des mathématiques sont très proches des moyennes. Manifestement, pour les collèves de ce groupe, le fait de réaliser des parcours pédagogiques diversifiés ne doit pas conduire à un affaiblissement des horaires qui concernent des apprentissages de base. Ce qui ne signifie nullement que le rôle que peut jouer la « pédagogie

du détour » à travers les parcours pédagogiques diversifiés soit automatiquement minimisé. On peut, au contraire, y déceler le souci d'un équilibre entre les différentes approches pédagogiques. Équilibre qui permettrait de préserver davantage les chances de tous pour un enseignement long. On pourra objecter que cette volonté de concilier les différentes démarches pourrait empêcher de mettre pleinement à profit les retombées de la « pédagogie du détour ». Seule une évaluation quasi expérimentale comparant un groupe d'élèves réalisant des parcours pédagogiques diversifiés et un groupe témoin avec un enseignement « normal » permettrait réellement de répondre à cette objection. Avec un excédent horaire relativement proche du précédent, on retrouve les collègues de type « classes moyennes » (avec un peu plus d'un quart d'heure). À l'instar de ce que l'on a observé pour les collègues « très favorisés », les disciplines scientifiques semblent faire l'objet d'une attention particulière car toutes sont créditées d'un excédent par rapport à la moyenne (ainsi que la première langue vivante). Tout se passe comme si l'engagement dans le dispositif des parcours pédagogiques diversifiés supposait, pour ces établissements, une certaine prudence qui consiste à éviter la dispersion (on l'a vu avec le tableau 2) et à veiller à ce que l'avenir scolaire des élèves ne soit pas hypothéqué par une faiblesse des disciplines essentielles pour se maintenir dans les meilleures « filières ». Enfin, troisième cas de figure qui laisse apparaître un excédent, les collègues « défavorisés » (avec un peu plus de dix minutes). Eu égard à notre questionnement, on peut être relativement rassuré. Une forte implication de ces établissements dans les parcours pédagogiques diversifiés (que l'on a notamment constatée précédemment à travers les tableaux 1 et 2) ne s'accompagne pas d'une diminution dommageable des horaires qui concernent les enseignements obligatoires. Les disciplines dites « fondamentales » sont même créditées d'un léger excédent. C'est surtout le cas du français pour lequel on peut légitimement supposer qu'un effort particulier est mené auprès d'un public ayant souvent de grandes difficultés à manier la langue française.

Comme nous venons de le voir, l'engagement des établissements dans le dispositif des parcours pédagogiques diversifiés n'est pas sans incidence sur les variations qui peuvent affecter le volume horaire des enseignements obligatoires.

Deux particularités caractérisent ces variations : elles ne sont pas de très grande ampleur (les écarts sont au plus de trente minutes par semaine si l'on prend les extrêmes) ; elles ne pénalisent pas les établissements scolarisant des élèves d'origine modeste ou défavorisée pour lesquels on aurait pu craindre un affaiblissement important des horaires concernant les enseignements obligatoires. Au-delà de ces aspects relatifs aux répartitions horaires, tâchons à présent de voir si la mise en œuvre des parcours pédagogiques diversifiés peut donner lieu à une distribution inégalitaire des savoirs.

La nature des actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés

En mettant en évidence aussi bien ce qui peut réunir que ce qui peut opposer nos collègues, l'analyse factorielle des correspondances (4) nous révèle les tendances suivantes. En premier lieu, nous relevons qu'un certain nombre d'actions sont susceptibles de favoriser un creusement des écarts en termes d'apports culturels. Autour du thème des sciences (5), on distingue ainsi une différenciation assez nette entre les actions menées dans les collèges plutôt défavorisés et ce que l'on propose dans les autres établissements. Dans les premiers, il s'agit souvent d'aborder les mathématiques ou les sciences physiques de façon ludique (par exemple en proposant aux élèves des jeux par lesquels ils sont amenés, de manière détournée, à résoudre des problèmes de logique). On privilégie également les manipulations, la construction d'objets ou d'appareils de mesure pour donner une application concrète à des notions vues en classe. Le thème des langues donne également lieu à une conception similaire des apprentissages. Ainsi, pour les deux collèges C79 et C45 (graphique 1), l'étude de l'anglais est abordée, soit par le vocabulaire que l'on a coutume d'utiliser en informatique, soit par la chanson. C'est donc là encore par une démarche à caractère utilitaire ou ludique que se manifeste la « pédagogie du détour ». Nul doute qu'à travers ces procédés qui visent explicitement à faire le lien avec la réalité concrète, l'on parvienne à captiver un public habituellement rebelle aux approches plus académiques. La question qui demeure cependant posée est de savoir si, après ce « détour » qui aura probablement réussi à éveiller l'intérêt, l'élève parviendra à accéder à un niveau plus abstrait et plus décontextualisé de la connais-

sance. Dans son étude comparative sur le rapport aux savoirs des élèves de Saint-Denis et de Massy, B. Charlot a bien montré les différences existant entre les collégiens interrogés. Il note que pour les élèves socialement défavorisés, « c'est par référence à des actions en situation que le fait d'apprendre prend sens » (Charlot, 1992, p. 140). En revanche, pour les bons élèves issus du collège de Massy, les apprentissages sont évoqués « (...) en termes de contenus de pensée décontextualisés, d'objets pensables en eux-mêmes, sans référence directe à un Je en situation » (*op. cit.*, p. 140). Si l'on peut admettre que l'école doit tenir compte de la manière dont les élèves ont l'habitude de s'approprier les connaissances, son rôle est aussi d'essayer de transformer ces rapports aux savoirs sous peine de conforter les inégalités existantes. En puisant — sans le préciser explicitement — dans les méthodes actives et en privilégiant les activités qualifiées de « concrètes » (Baluteau, 1999), cette « pédagogie du détour » risque de maintenir les élèves en difficultés scolaires dans des approches essentiellement appliquées et utilitaires des savoirs confortant ainsi les mécanismes d'aliénation évoqués plus haut à propos des travaux de Tanguy.

Le thème du sport donne également lieu à des contenus très différenciés selon la composition sociale des établissements. Ainsi, dans les collèges qui scolarisent des élèves issus de milieux modestes ou défavorisés, les parcours pédagogiques diversifiés sont presque exclusivement l'occasion de pratiquer des activités physiques déjà présentes dans les contenus d'enseignement d'éducation physique et sportive. Il s'agit, dans la plupart des cas, d'un simple prolongement des cours qui a essentiellement pour objectif d'*augmenter la quantité de pratique (le cas du collège C8 illustre très bien cette tendance)*. Dans ces établissements, le sport et les pratiques corporelles peuvent aussi donner lieu à des actions qui permettent d'aborder la question de la santé et de l'hygiène. Sans que l'on puisse affirmer qu'il s'agit là d'actions à visées normatives destinées à combattre les mauvaises conditions de vie des élèves concernés, on peut néanmoins affirmer que l'objectif est d'apprendre à mener une vie saine grâce à la pratique des activités physiques. Enfin, l'on constate que comparativement, le thème du sport est davantage mobilisé dans les établissements socialement défavorisés que dans les autres. Peut-on supposer que cette orientation

est soutenue par l'idée reçue selon laquelle les pratiques corporelles pourraient constituer un domaine privilégié dans lequel les élèves des milieux populaires réussissent bien ? Répondre de façon affirmative à cette question pourrait signifier que l'on affaire à un double processus de ségrégation. Non seulement le choix d'orienter massivement ces élèves vers la pratique sportive pourrait restreindre l'accès à des parcours pédagogiques diversifiés plus centrés sur des activités intellectuelles mais on a également montré, par ailleurs, que la réussite des enfants d'origine modeste dans la pratique des activités physiques à l'école relève davantage du mythe que de la réalité (Combaz, 1992). On peut aussi imaginer que dans ces établissements jugés « difficiles », la pratique des activités physiques constitue un exutoire efficace permettant une relative catharsis de l'agressivité et offrant un moyen de canaliser quelque peu les conduites violentes. Tout autre est la situation des établissements socialement favorisés. Dans ces collèges, les parcours pédagogiques diversifiés constituent souvent le support d'un séjour à la montagne ou à la mer permettant l'association harmonieuse de la pratique de certaines activités physiques de pleine nature (ski, voile, etc.) et de la découverte du milieu dans lequel les pratiquants évoluent. Ainsi la découverte de la flore, de la faune et des aspects climatiques, en permettant un travail interdisciplinaire (souvent entre la géographie et les sciences naturelles), évite que ces séjours sportifs éloignent trop longtemps les élèves des activités de classe. Par ailleurs, notons que les sports proposés sont socialement assez marqués. On sait désormais grâce aux grandes enquêtes menées dans le champ de la sociologie du sport (6) que les activités physiques de pleine nature dont il est question ici sont pratiquées massivement par les classes sociales favorisées. Plus rarement, les parcours pédagogiques diversifiés réalisés dans ces collèges donnent lieu à des activités qui supposent d'entretenir un rapport très intellectualisé à la pratique des activités physiques. De ce point de vue, la situation du collège C83 est exemplaire. En proposant de faire le lien entre le texte, l'image et le sport, les actions réalisées dans cet établissement font que la pratique n'est finalement qu'un prétexte pour produire des images qui, à leur tour, devront être analysées pour donner lieu à une réflexion écrite.

Autre thème qui donne lieu à des apports culturels relativement différenciés selon la composition

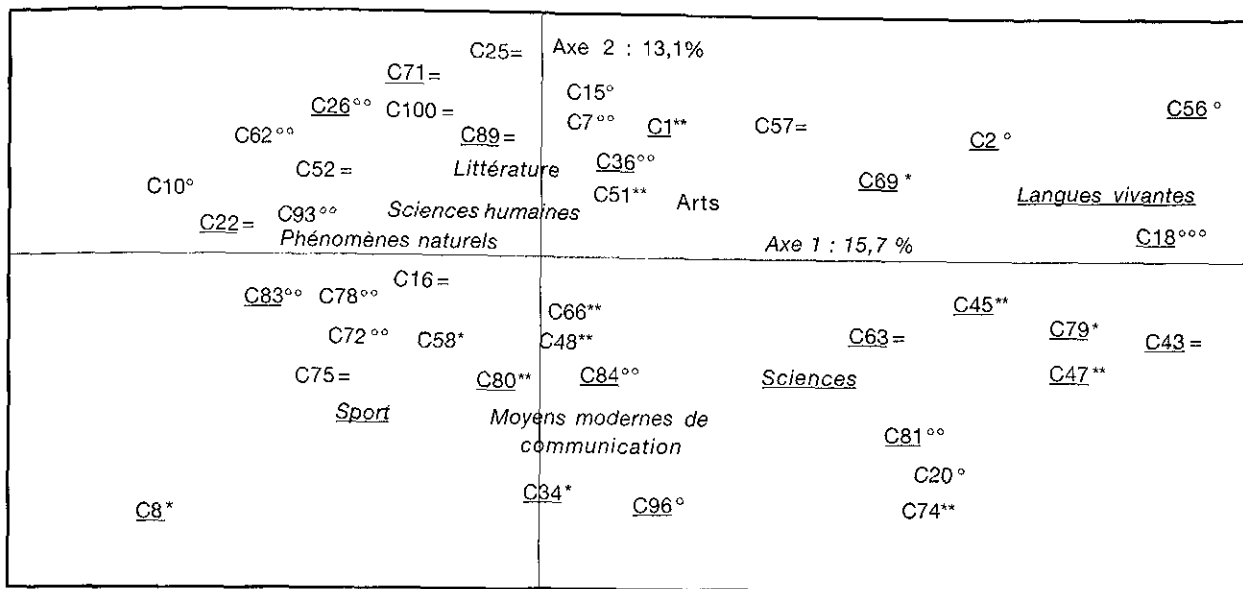
sociale du public scolaire, les sciences humaines. Sur les quinze actions recensées qui ont contribué à la construction de l'axe 1 de l'analyse factorielle (graphique 1), huit concernent l'approche historique, et plus précisément, la période du Moyen-Âge. Celles-ci sont le fait d'établissements essentiellement favorisés pour lesquels les parcours pédagogiques diversifiés semblent l'occasion de développer un certain nombre d'aspects que le programme d'histoire de la classe de cinquième ne peut qu'effleurer. Loin de n'être qu'un simple renforcement disciplinaire, les actions réalisées ici s'apparentent plutôt à un « apport culturel gratuit » qui vient parfaire un capital scolaire déjà solide. Ainsi par un travail concerté entre plusieurs disciplines d'enseignement, il s'agit, par exemple, d'étudier, pour la période historique concernée, les rapports entre la technique et les arts ou bien encore, les liens que l'on peut établir entre les textes littéraires et la musique. Le thème des médias constitue également le support d'actions relativement différenciées selon les caractéristiques socio-culturelles des élèves. Sur les douze établissements qui ont contribué à la construction de l'axe factoriel directement concerné par ce thème (graphique 2), on compte deux collèges « très favorisés », quatre « favorisés » et un collège « classes moyennes ». Et l'on ne dénombre que trois collèges scolarisant des élèves d'origine modeste ou défavorisée. Très souvent associé à une réflexion sur la citoyenneté, le thème des médias donne lieu à des actions qui supposent une réelle implication des élèves. Il s'agit de leur apprendre à lire et à analyser de manière critique les messages iconographiques ou textuels. Dans cette perspective, il s'agit de former un citoyen éclairé capable de recevoir l'information avec discernement. Cette « éducation aux médias » serait-elle réservée à un public scolaire socialement privilégié ? Public dont on peut penser qu'il n'a peut-être pas forcément besoin de l'école pour acquérir cette vigilance critique à l'égard des médias. À l'inverse, pour les collégiens issus des milieux défavorisés, on peut supposer que l'école est l'un des seuls lieux où l'on puisse acquérir les outils intellectuels qui permettront d'éviter d'avoir une attitude trop passive vis-à-vis de l'information.

Si les cas que nous venons d'évoquer montrent que, dans certaines circonstances, les actions menées dans le cadre des parcours pédago-

giques diversifiés sont susceptibles de creuser les écarts en termes d'apports culturels, il existe aussi des cas — certes beaucoup plus rares — où l'on peut assister à une réduction de ces inégalités. Ainsi le graphique 2 (axe 3) fait apparaître une concentration d'établissements défavorisés autour du thème des arts. Celui-ci rassemble des actions qui abordent de manière équilibrée la peinture, le théâtre, la musique et la danse. À une exception près, ces actions semblent renvoyer, quant à leurs contenus, à une culture relativement élaborée au sens où l'entend G. Snyders (1986). Tout laisse à penser que les parcours pédagogiques diversifiés sont ici l'occasion de proposer aux élèves des activités culturelles de haut niveau très éloignées des pratiques familiales. Dans ce cas, le collège pourrait jouer un rôle d'acculturation non négligeable et contribuer à réduire les inégalités sociales face à la culture.

Enfin, tout aussi rare que le précédent, le dernier cas de figure que l'on peut repérer révèle qu'il peut aussi exister, à travers les actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés, des apports culturels très peu différenciés en fonction de la composition sociale du public scolaire. L'exemple le plus typique de cette tendance concerne les thèmes des arts et de la littérature sur le graphique 1 (axe 2). Sur l'ensemble des actions réalisées dans le domaine artistique, un peu plus du tiers concernent directement le théâtre. Dans la plupart des cas, il s'agit véritablement d'une initiation à l'art dramatique. Celle-ci suppose une implication très active des élèves. Par l'engagement personnel qu'on cherche à susciter à travers les réalisations entreprises, l'un des objectifs visés est de faire émerger des qualités insoupçonnées qui ne se seraient pas manifestées dans les activités habituelles de classe. Parallèlement au théâtre, d'autres dimensions artistiques sont mobilisées. Il s'agit du cinéma, de la peinture, de la musique ou des arts plastiques. Les actions mises en œuvre dans ces secteurs ont souvent pour point commun l'élaboration d'un travail interdisciplinaire. Les parcours pédagogiques diversifiés centrés sur le thème de la littérature ont, à quelques exceptions près, tous donné lieu à des productions écrites (*romans, récits ou poèmes*). On relève ici la même préoccupation que celle que nous avons signalée au sujet du théâtre. Il s'agit d'impliquer les élèves dans de réelles activités de production.

Graphique 1. – Les thèmes des parcours pédagogiques diversifiés
Analyse factorielle des correspondances - Plan 1-2.



Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges

** Défavorisés

= Socialement mixtes

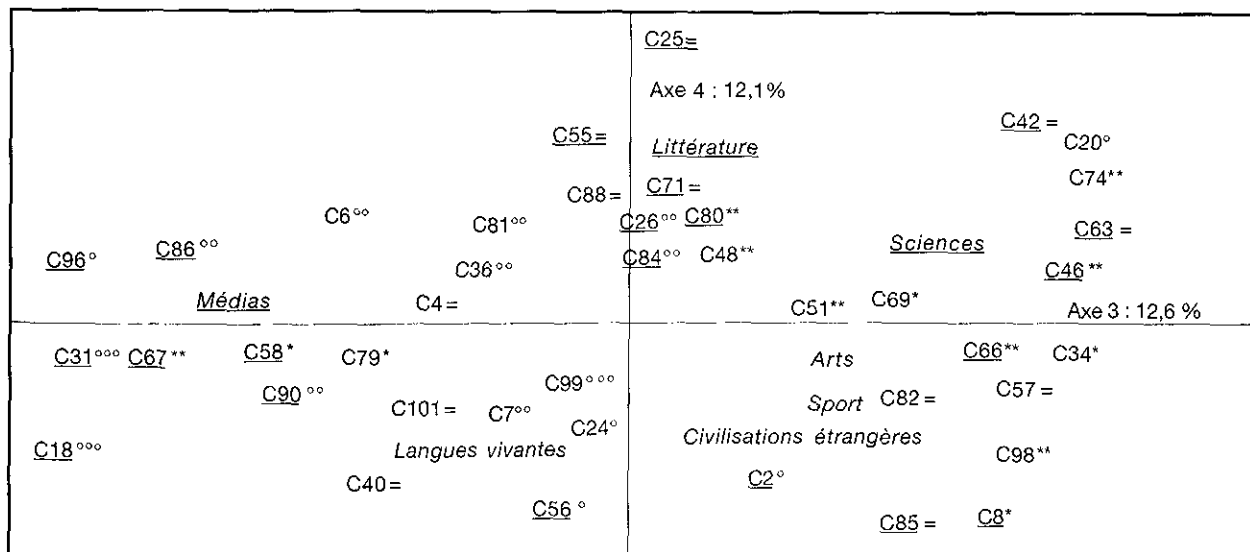
°° Favorisés

* Ouvriers

° Classes moyennes

°°° Très favorisés

Graphique 2. – Les thèmes des parcours pédagogiques diversifiés
Analyse factorielle des correspondances - Plan 3-4.



Ne sont reportés sur ces graphiques que les points qui ont une contribution relative à l'un des deux facteurs supérieure à la moyenne. Les collèges sont indiqués par la lettre C suivie de leur numéro et du caractère qui spécifie les caractéristiques de la composition sociale de leur public scolaire. Les variables actives sont mentionnées en caractères italiques. Les points qui sont soulignés ont une contribution supérieure ou égale à deux fois la moyenne.

CONCLUSION

S'inscrivant parfaitement dans la filiation de tous les dispositifs destinés à diversifier l'enseignement pour une meilleure prise en compte des caractéristiques locales de l'établissement scolaire, les parcours pédagogiques diversifiés peuvent-ils contribuer à une égalisation des chances ? Les résultats que nous venons d'exposer nous incitent à répondre de façon plutôt négative même si de nombreuses nuances s'imposent. Trois tendances essentielles ont été mises en évidence. En premier lieu, nous avons montré que le dispositif des parcours pédagogiques diversifiés était d'autant plus investi que l'on avait affaire à des établissements scolarisant des populations dites « difficiles ». Tout se passe comme si, dans ces collèges, toutes les solutions étaient envisagées pour tenter d'enrayer de graves dysfonctionnements. Deuxièmement, nous n'avons pas observé de déséquilibres très forts dans les répartitions horaires des enseignements obligatoires. En particulier, toute dérive consistant à amputer ces horaires dans les établissements scolarisant des collégiens d'origine modeste ou défavorisée a semble-t-il été évitée. En revanche, l'analyse de la nature des actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés révèle que, pour une part, les apports culturels s'avèrent relativement différenciés selon la composition sociale des établissements scolaires. On distingue ainsi des approches qui se veulent délibérément ancrées dans le réel pour les publics les plus défavorisés alors que l'on propose plutôt des contenus culturels « gratuits et désintéressés » aux élèves les plus favorisés. Plus rarement, les parcours pédagogiques diversifiés sont l'occasion d'une sensibilisation aux activités artistiques qui semble contribuer à une réduction des inégalités sociales face à la culture. Même si ces résultats vont plutôt dans le sens d'une validation de notre hypothèse générale, il convient de rester prudent. Il faut tout d'abord noter que les regroupements et les oppositions mises en évidence par l'analyse factorielle quant à la nature des actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés, ne concernent qu'un peu plus de la moitié des collèges de notre échantillon. En second lieu, il faut aussi rappeler qu'il s'agit d'une étude à caractère monographique réalisée à l'échelle d'un département. Or, rien ne nous indique que les procédures de régulation mises en place par l'État qui se

manifestent essentiellement, pour ce qui nous concerne, par les contrôles exercés par l'inspection académique, soient aussi efficaces d'un département à l'autre. Les travaux de Ballion (1993) sur les lycées montrent que le « pilotage » des établissements par les autorités de tutelle peut être plus ou moins directif d'une académie à l'autre. Par ailleurs, cet essai d'évaluation des effets sociaux de la mise en place des parcours pédagogiques diversifiés est loin d'épuiser la question de l'autonomie des établissements scolaires. Nous savons que dans les collèges que nous venons d'étudier de nombreuses actions ont été entreprises en complément des parcours pédagogiques diversifiés. Celles-ci s'inscrivent notamment dans les orientations du projet d'établissement propre à chaque collège. Ces dernières font l'objet d'un travail en cours dont les résultats seront publiés ultérieurement. Enfin, la question des disparités entre établissements en relation avec l'autonomie récente dont ils disposent se pose probablement avec encore plus d'acuité dans d'autres secteurs du système éducatif. En particulier, dans l'enseignement technique et professionnel où la création de filières prestigieuses peut contribuer à alimenter une forte concurrence (Aguilhon, 1994 ; Bel, Mouy, 1996). Ayant choisi, dans une première étape, de porter un regard essentiellement extérieur sur les effets différenciateurs des parcours pédagogiques diversifiés, nous avons mis provisoirement de côté les logiques d'acteurs qui permettraient de mieux comprendre comment, au niveau de l'établissement scolaire, peuvent se mettre en place les mécanismes qui produisent les inégalités constatées. Logiques d'acteurs qu'il faudra probablement apprécier à partir de l'analyse du rôle déterminant du chef d'établissement et des enseignants. Et sur ce point, nous rejoignons la position de B. Charlot lorsqu'il écrit que « (...) la territorialisation des politiques éducatives n'apporte pas, en elle-même, de solutions au problème des inégalités sociales face à l'école. Ce problème relève de pratiques d'éducation et de formation (celles des enseignants, mais pas seulement elles) et la territorialisation ne contribue à le résoudre que dans la mesure où elle accroît l'efficacité de ces pratiques » (Charlot, 1997, p. 79).

Gilles Combaz

CERLIS

CNRS - Université Paris V

NOTES

- (1) Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 5, 1997, p. 319.
- (2) Circulaire du 27 février 1997. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 10, 6 mars 1997, pp. 699-700.
- (3) Ces enseignants ont un statut un peu particulier. Ils réalisent un mi-temps d'enseignement dans un établissement scolaire de rattachement et un mi-temps à la cellule pédagogique où ils sont chargés, entre autres, d'accompagner la mise en place des parcours pédagogiques diversifiés dans les collèges du département.
- (4) Pour les données traitées par l'analyse factorielle des correspondances nous nous sommes inspiré de la démarche proposée par B. Escofier et J. Pagès (1990). Les résultats présentés dans le cadre de cet article se réfèrent essentiel-

lement au dépouillement détaillé axe par axe puis par plans factoriels. Dépouillement qui a fait l'objet de plusieurs tableaux synthétiques qui n'ont pu, faute de place, être joints à cet article. Les graphiques insérés dans le corps principal du texte ne représentent qu'une illustration de ce travail.

- (5) Plutôt que dresser la liste de toutes les actions entreprises, ce qui nous aurait conduit à un inévitable émiettement des résultats, il nous est apparu plus judicieux de regrouper celles-ci selon des thèmes plus généraux facilitant ainsi une appréhension plus synthétique des principales tendances. On trouvera en annexe II la liste des catégories retenues.
- (6) Cf. par exemple P. Irlinger, C. Louveau, M. Métoudi, *Les pratiques sportives des français*, Paris, INSEP, 1987.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – Établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie. *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 65-77.
- BALLION R. (1986). – Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 4, p. 719-734.
- BALLION R. (1993). – **Le lycée, une cité à construire**. Paris : Hachette.
- BALUTEAU F. (1999). – **Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire**. Paris : PUF.
- BEL M., MOUY P. (1996). – Réputation et offre de formation. Les lycées techniques et professionnels. *Formation emploi*, n° 56, p. 51-62.
- BROCCOLICHI S., CEUVRARD F. (1993). – « L'engrenage », in BOURDIEU P. (dir.), **La misère du monde**. Paris : Éditions du Seuil, p. 639-648.
- CAILLE J.P. (1993). – Le choix d'un collège public situé en dehors du secteur de domiciliation. *Note d'information*, n° 93-19, p. 1-6.
- CAREIL Y. (1998). – **De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement**. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CHALENDAR J. (1990). – « Le service public : différenciation et concurrence des établissements », in AECSE, **L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Paris : AECSE, p. 15-24.
- CHARLOT B. (1992). – Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, p. 119-147.
- CHARLOT B. (1994). – « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in CHARLOT B. (coord.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Colin, p. 27-48.
- CHARLOT B. (1997). – « Territoire et inégalités sociales », in VAN ZANTEN A. (coord.), **La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques**. Paris : INRP, p. 67-81.
- CHERKAOUI M. (1979). – **Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement**. Paris : PUF.
- COMBAZ G. (1992). – **Sociologie de l'éducation physique. Evaluation et inégalités de réussite**. Paris : PUF.
- COMBAZ G. (1996). – Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances : l'exemple des collèges publics d'un département français. *Revue française de pédagogie*, n° 115, p. 43-57.
- COQ G. (1990). – « Y-a-t-il sens à parler d'une vie démocratique dans l'établissement ? » in AECSE, **L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Paris : AECSE, p. 25-33.
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (1997). – **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public**. Paris : INRP ; ESF.
- ESCOFIER B., PAGES J. (1990). – **Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation**. Paris : Dunod.
- FIALAIRE J. (1992). – Bilan de la décentralisation dans les lycées et les collèges. *Savoir, éducation, formation*, n° 2, p. 216-222.
- GISCARD D'ESTAING O. (1971). – **Pour une révolution libérale de l'enseignement**. Paris : Fayard.
- GUILLAUME F. R., MARESCA B. (1993). – Les chefs d'établissement et l'autonomie. *Éducation et formation*, n° 35, p. 43-51.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- JAMBU M. (1989). – **Exploration informatique et statistique des données**. Paris : Bordas.
- LEGRAND L. (1990). – « L'autonomie des établissements : une notion ambiguë », in AECSE, **L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Paris, AECSE, p. 244-248.
- LOUIS F. (1994). – **Décentralisation et autonomie des établissements**. Paris : Hachette.
- LOUIS-ETXETO D. (1998). – La hiérarchisation sociale des lycées. *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 55-68.
- MADÉLIN A. (1984). – **Pour libérer l'école, l'enseignement à la carte**. Paris : Laffond.

- MOLLO-BOUVIER S. (1986). – **La sélection implicite à l'école. Pratiques du discours et discours de la pratique.** Paris : PUF.
- ROBERT A. (1993). – **Système éducatif et réformes de 1944 à nos jours.** Paris : Nathan.
- SNYDERS G. (1986). – **La joie à l'école.** Paris : PUF.
- TANGUY L. (1983). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. **Revue française de sociologie**, vol. 24, n° 2, p. 227-254.
- THELOT C. (1993). – **L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats.** Paris : Nathan.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics. **Évolution de 1980 à 1990 dans sept académies. Éducation et formation**, n° 35, p. 21-27.
- TRANCART D. (1998). – L'évolution des disparités entre collèges publics. **Revue française de pédagogie**, n° 124, p. 43-53.
- VAN HAECHT A. (1998)- Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? **Éducation et sociétés**, n° 1, p. 21-46.

ANNEXES

ANNEXE I - La typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire

L'objectif visé ici était de construire une typologie de nos collèges qui résulte de regroupements suffisamment homogènes du point de vue des caractéristiques sociologiques du public scolaire. La mise en œuvre d'une classification ascendante hiérarchique et les calculs de contribution qui en découlent nous ont permis de répondre à cette exigence : obtenir, selon une procédure méthodiquement contrôlée, une par-

titution d'établissements construite selon une batterie d'indicateurs socio-démographiques jugés suffisamment pertinents. La méthodologie employée s'inspire largement de la démarche proposée par M. Jambu (1989). Un certain nombre d'aides à l'interprétation nous ont permis d'apprécier les contributions respectives des variables explicatives de l'excentricité des classes. Une variable est dite « explicative » lorsque sa contribution à l'excentricité d'une ou plusieurs classes est supérieure ou égale à la valeur moyenne des contributions de l'ensemble des classes.

Tableau 1. – **Typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire**

Types de collèges selon la composition sociale du public scolaire	Nombre de collèges	Artisans et commerçants	Cadres, professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprises	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Sans emploi	Nationalité étrangère
« Défavorisés »	15	3,7	4,0	9,2	22,2	37,4	19,1	27,0
« Ouvriers »	10	3,8	5,6	15,2	23,3	39,7	10,3	25,8
« Mixtes »	33	6,6	12,8	18,2	23,1	26,0	10,1	15,3
« Classes moyennes »	11	6,1	19,6	29,6	17,8	16,7	6,1	8,6
« Favorisés »	22	8,8	29,2	18,1	18,0	17,8	5,3	10,7
« Très favorisés »	10	6,8	48,5	19,9	11,6	6,3	3,6	4,4
Tous les collèges	101	6,3	18,6	18,0	20,1	24,3	9,3	16,0

La valeur des indicateurs socio-démographiques est indiquée en %.

Lecture du tableau : pour les collèges « défavorisés », on compte 37,4 % d'enfants d'ouvriers et 27 % des élèves sont de nationalité étrangère.

Source : services statistiques du rectorat de l'académie concernée.

Champ : ensemble des collèges publics d'un département de l'une des académies de la région parisienne (N=101).

ANNEXE II - Catégories regroupant les actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés

1 - Les arts : définis comme l'ensemble des activités humaines créatrices dont la finalité est l'expression d'un idéal esthétique (théâtre, peinture, sculpture, cinéma, etc.).

2 - Les phénomènes naturels : est regroupé sous cette appellation l'ensemble des parcours pédagogiques diversifiés qui se proposent d'étudier les êtres et les corps vivants dans la nature ainsi que les milieux dans lesquels on peut les observer. Les principaux domaines concernés sont la zoologie, la botanique, la géologie et l'écologie.

3 - Les sciences : on regroupera ici les disciplines scientifiques dans lesquelles le calcul, l'observation et l'expérimentation ont une grande part : la physique, la chimie, les mathématiques, l'astronomie et la météorologie.

4 - La littérature.

5 - Savoirs orientés vers la connaissance de la société : la géographie, l'histoire, l'archéologie et les sciences économiques sont les principales disciplines concernées.

6 - Les langues étrangères.

7 - Les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'utilisation des techniques modernes de communication : il s'agit essentiellement d'apprendre à maîtriser l'outil informatique et de savoir utiliser les moyens audiovisuels les plus récents.

8 - La technologie : cela concernera l'étude des techniques, des outils, des machines, des matériaux et des composants électroniques.

9 - Les civilisations étrangères : thème qui rassemble les parcours pédagogiques diversifiés dont l'objectif est de découvrir et d'étudier un ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques ou techniques) communs à une société ou à un groupe de sociétés autres que la société française.

10 - Les médias : ce thème regroupe les parcours pédagogiques diversifiés centrés sur l'étude et l'analyse de tout support de diffusion massive de l'information (presse, radio, télévision, publicité, etc.).

11 - Le lien social : thème qui regroupe les parcours pédagogiques diversifiés qui visent à établir, à améliorer ou à renforcer des relations entre individus, soit au sein de l'établissement (entre élèves, entre élèves et enseignants), soit à l'extérieur (entre des personnes de l'établissement et des personnes habitant le quartier).

12 - Compétences instrumentales et capacités opératoires : l'amélioration de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, des capacités de raisonnement et l'acquisition de méthodes de travail sont ici les principaux buts visés.

13 - Interdisciplinarité : regroupe toutes les actions qui visent la transformation des activités d'enseignement dans le but de faciliter la communication entre les différentes disciplines d'enseignement (décloisonnement, travail interdisciplinaire).

14 - Sport et pratiques corporelles : on regroupera sous ce thème les parcours pédagogiques diversifiés dans lesquels on propose aux élèves de pratiquer soit un sport défini strictement comme une activité physique qui suppose l'affrontement ou la compétition dans un cadre réglementaire et institutionnel précis (athlétisme, football...), soit une activité physique à finalité hygiénique ou hédonique (relaxation, randonnée pédestre, plongée sous-marine...).

15 - Vie pratique : ce thème rassemble les parcours pédagogiques diversifiés qui ont pour vocation d'agir ou de réfléchir sur certains aspects matériels ou domestiques de la vie quotidienne (sécurité routière, cadre de vie au collège, santé, économie domestique, alimentation...).

16 - La socialisation : sous ce terme on qualifiera toute action à travers laquelle les élèves sont amenés à intégrer un certain nombre de valeurs et de normes de comportements dans les domaines suivants : la formation morale et civique (apprentissage de la démocratie, de la tolérance, respect des différences...); la communication et les relations avec les autres (apprendre à vivre en collectivité, améliorer les rapports entre les élèves et les enseignants...).

17 - Les activités de fabrication : rassemblent les actions dont la finalité première est de fabriquer un objet ou de contribuer à un aménagement matériel au sein de l'établissement scolaire.

ANNEXE III - Les répartitions horaires pour les enseignements obligatoires

Tableau 2. – Répartitions horaires par disciplines selon le fait de réaliser ou non des parcours pédagogiques diversifiés (exprimées en minutes par semaine)

Disciplines d'enseignement	Réalisation de parcours pédagogiques diversifiés		
	Oui	Non	Différences (oui - non)
Sciences physiques	56,0	50,2	5,8
Français	287,6	301,3	-13,7
Technologie	103,6	112,2	-8,6
Première langue vivante	202,8	211,3	-8,5
Mathématiques	233,2	241,3	-8,1
Histoire et géographie	199,2	203,5	-4,3
Arts plastiques	60,0	62,6	-2,6
Éducation physique et sportive	180,2	181,3	-1,1
Musique	60,0	60,0	0,0
Science de la vie et de la terre	96,0	95,9	0,1
Ensemble des disciplines	1479,0	1520,2	-41,2

En caractères gras, les résultats qui traduisent les « déficits » les plus accentués

Tableau 3. – Répartitions horaires selon les disciplines et en tenant compte de la composition sociale majoritaire des établissements (exprimées en minutes par semaine)

Types de collèges selon la composition sociale	Disciplines d'enseignement										
	FRAN	MATH	LV1	HG	SVT	PHYS	TECH	ARTS	MUSI	EPS	TOTAL
« Ouvriers »	287,1	235,7	241,3	197,1	90	77,1	98,6	60	60	180	1500
Ensemble *	287,6	233,2	202,8	199,2	96	56	103	60	60	180,2	1479
Différence	-0,5	2,5	11,5	-2,1	-6	21,1	-4,4	0	0	-0,2	21
« Classes moyennes »	288,7	240	221,2	187,5	101,2	60	97,5	60	60	180	1496,2
Différences	1,1	6,8	18,4	-11,7	5,2	4	-5,5	0	0	-0,2	17,2
« Défavorisés »	293,5	233,6	205,7	199,3	92,1	51,4	109,3	60	60	185,3	1490,3
Différences	5,9	0,4	2,9	0,1	-3,9	-4,6	6,3	0	0	5,1	11,3
« Très favorisés »	281,2	243,7	187,5	202,5	105	67,5	78,7	60	60	180	1466,2
Différences	-6,4	10,5	-15,3	3,3	9	11,5	-24,3	0	0	-0,2	-12,8
« Favorisés »	285	233,6	203,6	205,7	103	49,3	102,8	60	60	171,4	1474,3
Différences	-2,6	0,4	0,8	6,5	7	-6,7	-0,2	0	0	-8,8	-4,7
« Socialement mixtes »	287,5	226,2	196,2	198,7	91,2	51,2	112,5	61,2	60	182,5	1467,5
Différences	-0,1	-7	-6,6	-0,5	-4,8	-4,8	9,5	1,2	0	2,3	-11,5

Légende pour les disciplines scolaires

FRAN : français **HG** : histoire et géographie **TECH** : technologie **MATH** : mathématiques
SVT : sciences de la vie et de la terre **ARTS** : arts plastiques **LV1** : première langue vivante
PHYS : sciences physiques **MUSI** : musique **EPS** : éducation physique et sportive

* Cette ligne fait état des répartitions horaires pour l'ensemble des établissements qui réalisent des parcours pédagogiques diversifiés. Pour éviter de surcharger le tableau, cette ligne n'a pas été reprise pour chaque type de collège.

Champ : ensemble des collèges qui réalisent des parcours pédagogiques diversifiés dans le département concerné (N=78).

Lecture du tableau : toutes disciplines étant confondues, les collèges de type « ouvriers » disposent d'une enveloppe horaire de 1500 minutes par semaine. Ce qui traduit un écart positif de 21 minutes par rapport à la moyenne. On note un excédent pour les sciences physiques et la première langue vivante.

Les reconceptualistes : histoire d'un phénomène américain

Denise Egéa-Kuehne

Considérée aux États-Unis comme un champ d'études spécifiques, la théorie du curriculum, apparue au début du siècle dans le souci d'améliorer la conception des programmes d'études, s'est trouvée profondément renouvelée à partir des années 1960 grâce aux apports du courant « reconceptualiste ». À partir d'une investigation portant essentiellement sur les conférences scientifiques et les publications à l'occasion desquelles ce courant de pensée s'est exprimé, le présent article évoque les grandes étapes de son développement.

C'est une erreur de percevoir [les reconceptualistes] comme représentatifs d'un mouvement qui offre une conception nouvelle de la recherche en curriculum.

(Barrow, 1984, 259) (1)

Les reconceptualistes des études du curriculum ne se contentent pas de postuler la possibilité d'un monde nouveau, mais ils/elles le créent — voix après voix, critique après critique, chercheur après chercheur.

(Lincoln, 1992, 94) (1)

Ces deux citations illustrent les débats parfois violents qui ont entouré la saga de la « reconceptualisation » du curriculum aux États-Unis. L'année 2000 doit marquer un nouveau départ, une nouvelle direction vers l'internationalisation des études du curriculum, qui seront officiellement célébrés par une conférence internationale en avril 2000. Le même spécialiste de la théorie

du curriculum, William F. Pinar, est à l'origine de ces deux moments majeurs en théorie de l'éducation aux États-Unis. Il définit « curriculum theory » comme « ce champ de recherche qui s'efforce de comprendre le curriculum au travers de toutes les disciplines académiques. Alors que toute spécialisation dans une matière (telle que l'enseignement de l'anglais, des sciences ou des mathé-

matiques) tend à être centrée sur l'enseignement des stratégies et sur les questions de programmes au sein d'un champ unique, la théorie du curriculum aspire à comprendre la signification globale du curriculum pour l'éducation, en portant tout particulièrement attention aux thèmes interdisciplinaires, ainsi qu'aux relations entre le curriculum, l'individu, et la société » (2).

Les spécialistes se font une concurrence sans relâche pour développer, proposer, et justifier divers concepts du champ de la théorie du curriculum, et de chauds débats ont lieu à propos des critères de participation dans les facultés, dans les publications et dans les associations professionnelles. En effet, dans le milieu académique anglo-saxon en général, et aux États-Unis en particulier, la vie et le développement d'un champ d'étude sont très étroitement liés aux conférences et aux publications. En fait, depuis leur apparition au début du XX^e siècle, les associations professionnelles sont fondamentales aux États-Unis, où un champ d'étude se définit par l'association professionnelle qu'il crée, les conférences que cette association organise, et l'organe de publication qui doit alors être produit. La création d'une nouvelle association aux États-Unis marque un tournant crucial dans le développement de tout champ d'étude en tant que discipline, voire dans l'intention même qu'a ce champ de se considérer comme une discipline distincte. Car ces associations ne sont pas de simples corps institutionnalisés de tel ou tel domaine intellectuel. Elles ont une influence dans la redéfinition des champs d'étude qu'elles représentent, et leur apportent une plus grande cohérence, en déterminant les critères d'adhésion à l'association, l'inclusion ou l'exclusion de certaines personnes ainsi que de leurs points de vue, et le choix des méthodes intellectuelles, et en acceptant ou en rejetant les communications ou les articles qui leur sont proposés. C'est ainsi que sont encouragés les échanges, les débats, les confrontations, de vive voix à l'occasion des conférences, ou dans les articles qui se répondent. Un dialogue plus ou moins intense est ainsi établi, que se doit de suivre, sinon auquel se doit de participer, tout(e) universitaire qui prétend travailler dans ce domaine. C'est donc surtout à travers ses conférences et sa revue professionnelle que peut se retracer l'histoire d'un champ académique.

Par conséquent, c'est en analysant la dynamique des publications et des conférences marquant les

principales étapes qui ont aidé à construire le champ de la théorie du curriculum aux États-Unis, que cet essai propose de comprendre ce qu'il est aujourd'hui, à l'orée du XXI^e siècle, et à la veille de son internationalisation (3).

ÉMERGENCE D'UN CHAMP : LE CURRICULUM

On peut dire que le curriculum a un long passé, mais une courte histoire. (Tanner, 1982, 412)

Bien que nombre de spécialistes s'accordent généralement pour situer en 1918 les débuts du curriculum en tant que champ d'étude, tous ne sont pas d'accord sur cette date. Celle-ci correspond à la parution d'un texte de Bobbitt, *The Curriculum*, dans lequel il préconisait une réforme des curricula, alors conçus selon les notions scientifiques d'organisation et d'évaluation prévalentes à cette époque. Toutefois, ce livre ne faisait que « cristalliser » un domaine en train de se développer, en fait, depuis plusieurs années. Donc certains voient plutôt la naissance du curriculum annoncée par la publication du *Yale Report on the Defense of the Classics*, en 1828. D'autres encore font coïncider ce début, quelques années plus tard, avec la publication de deux documents d'importance majeure : *The Committee of Ten on Secondary School Studies* (1893) et *The Committee of Fifteen on Elementary Education* (1895). Cependant, c'est l'année 1923 qui, avec le projet de révision du curriculum, élaboré avec la collaboration des enseignants de Denver, marque pour plusieurs auteurs le véritable début du curriculum. Quant aux experts britanniques, ils préférèrent lui donner des origines européennes.

Quoi qu'il en soit, il s'agissait alors, aux États-Unis, d'une discipline mineure, subordonnée à l'administration, dont la fonction principale était de développer et de gérer les programmes d'un système scolaire public qui était en pleine expansion. En conséquence, les premiers textes sur le curriculum abordaient des problèmes de développement, y compris la planification des programmes et leur évaluation. Pendant des années, la tradition du curriculum fut fortement marquée par Tyler, dont l'intention était « [d'] aider l'étudiant(e) en éducation à mieux comprendre les différentes sortes de problèmes inhérents au développement et à la planification d'un programme et à acquérir quelques techniques pour lui permettre d'attaquer ces problèmes » (1949, 1). Toutefois, deux autres tendances commençaient alors à se

dessiner parmi les théoriciens, partagés entre deux groupes distincts : 1) ceux, quelquefois identifiés sous le terme d'« empiricistes », qui utilisaient les modèles des sciences sociales pour conduire leurs recherches ; et 2) un groupe de théoriciens plus restreint qui ne proposaient pas de critères pratiques, ni ne conduisaient de recherches dans le sens empirique, mais se situaient dans des courants théoriques et méthodologiques qui jusque-là n'avaient pas encore été appliqués aux travaux en curriculum. Ceux-ci s'attachaient, tout en travaillant encore isolément, à la critique d'une approche traditionnelle du curriculum, s'efforçant « de rendre légitimes des conceptions du curriculum dérivées de la philosophie, de l'esthétique, et de la théologie » (Pinar, 1988, 3).

C'est dans le second groupe que se trouvent les germes de la reconceptualisation : ce sont ces théoriciens-là qui ont contesté la tradition tylerienne de développement et d'évaluation, et que l'on a désigné sous le terme de « reconceptualistes » (4). Ils affirmaient que les études du curriculum n'avaient pas pour objet le développement et la gestion des programmes scolaires, mais plutôt la recherche portant sur l'expérience éducative, surtout dans ses dimensions politiques, culturelles, historiques, et sexuelles. Ainsi, durant ces trois dernières décennies, le champ du curriculum a-t-il été reconceptualisé, à partir d'un travail à l'origine centré exclusivement sur la pratique, pour en faire éventuellement un domaine plus théorique, plus historique, orienté vers la recherche.

Le but de ce travail [curriculum] n'est pas de guider les praticiens [...] ni de faire des recherches empiriques sur les phénomènes [...]. La fonction de ce travail semble être celle de comprendre d'une manière semblable à celle à laquelle aspirent les sciences humaines [...]. Par conséquent, ce groupe [les reconceptualistes] a montré une prédilection pour ces trois modes de recherche : la recherche historique, la recherche philosophique, et la recherche littéraire (Pinar, 1975, xii).

Ainsi, « comprendre » et non pas « développer » caractérise les modalités essentielles de la recherche et de la pédagogie dans le curriculum reconceptualisé.

Jackson (1992) décrit les reconceptualistes comme possédant trois caractéristiques particulières : 1) ils trouvent les principes de Tyler

inadéquats ; 2) ils utilisent diverses traditions (éclectiques) pour explorer le curriculum, telles que la théorie psychanalytique, la phénoménologie, ou l'existentialisme ; et 3) ils montrent une prédilection pour une politique de gauche « qui s'inspire de la pensée marxiste et néo-marxiste, et qui s'intéresse aux questions d'inégalités raciales et ethniques, au féminisme, au mouvement pour la paix, etc. » (35).

LA VIE D'UN CHAMP D'ÉTUDE : DOULEURS DE CROISSANCE

[Les années soixante-dix sont une] décennie de crise pour le curriculum.

(Reid, 1978, 1)

Le champ n'est plus moribond ; le champ n'est plus à l'arrêt. Maintenant, il y a turbulence.

(Pinar et Miller, 1982, 222)

Pinar propose l'année 1957 comme celle où une reconceptualisation du curriculum devint possible grâce à plusieurs facteurs. Ainsi, le lancement du satellite soviétique Spoutnik avait provoqué aux États-Unis un tel état d'anxiété à propos des écoles et des résultats scolaires que le gouvernement de Kennedy répondit par « le mouvement de réforme du curriculum ». Des experts provenant de diverses disciplines académiques furent choisis pour diriger ce mouvement, alors que les spécialistes en curriculum furent ignorés. Cela eut pour effet de jeter un doute sur le statut de ce champ d'étude, et sur sa légitimité au sein des facultés d'éducation.

D'un autre côté, après avoir régulièrement augmenté depuis des dizaines d'années, les effectifs scolaires avaient atteint un plafond vers la fin des années cinquante, entraînant, quelques années plus tard, une diminution du nombre de doctorants en curriculum. Tout en tenant compte des spécificités régionales, on pouvait constater que, vers la fin des années soixante, après avoir été négligé par la réforme fédérale et affecté par des effectifs en déclin, le curriculum en tant que champ traditionnel d'étude disciplinaire se trouvait très fragilisé.

Ce fut Joseph Schwab, « d'une grande influence, et l'un des esprits les plus brillants que le curriculum ait connus » (Jackson, 1992), qui, en 1969, porta le premier coup, dans une attaque contre le curriculum traditionnel qui marquait une rupture,

et dont l'action allait se poursuivre pendant toute la décennie. En effet, dans une communication faite à la conférence annuelle de *National Education Association*, « *The Practical: A Language for Curriculum* », diffusée ensuite dans plusieurs publications professionnelles, Schwab reconnu comme un échec les efforts des spécialistes du curriculum qui tentaient de se distancer de la pratique en se basant trop exclusivement et trop obstinément, selon lui, sur une théorie non vérifiée. Pour pallier cela, Schwab suggéra un transfert des « énergies du curriculum », du théorique à « trois autres modalités » qu'il appela : *the practical, the quasi-practical, and the eclectic*. Cet article a depuis maintes fois été cité, et l'est encore, en particulier son premier paragraphe dans lequel Schwab déclare : « *the field [of curriculum] is moribund* » (1970, 1). Ce sentiment de crise fut confirmé en 1975 lorsque Dwayne Huebner proclama la mort de ce champ d'étude, due, selon lui, à trop de diversité dans ses buts et, par conséquent, à un manque d'unité et d'objectifs précis.

Lors de la conférence de l'*American Educational Research Association (AERA)* à Toronto, en 1978, Pinar fut invité à présenter une communication faisant, pour la première fois, le point sur l'état des lieux. Alors que William Pinar représentait le mouvement reconceptualiste, John McNeil représentait le point de vue traditionnel, et Maxine Greene, philosophe dont les travaux avaient inspiré (et continuent à inspirer) nombre de reconceptualistes, devait répondre aux communications respectives de Pinar et de McNeil. Pinar fit une déclaration citée aussi souvent que celle de Schwab et rappelant Huebner, affirmant que « le champ [du curriculum traditionnel] était à l'arrêt ». Il suggéra que la notion de connaissance émancipatoire de Habermas pourrait peut-être aider « à le remettre en marche ». Il utilisa les théories de Habermas pour souligner les différences qui existaient alors entre les divers types de recherche en curriculum : la recherche à tendance traditionnelle, la recherche conceptuelle-empirique, et la recherche reconceptualiste. Cette décennie d'attaques plus ou moins violentes contre le curriculum se termina sur un texte de Phillip Jackson, *Curriculum and its Discontents*, présenté pour la première fois à la conférence de *AERA* l'année suivante (1979). A la suite de cela, un dialogue s'établit, et Pinar souligna l'importance et la nécessité d'échanges qui encourageraient une dynamique constructive plutôt qu'une simple confrontation :

Une conversation ne peut avoir lieu que si les participants sont prêts à maintenir un minimum de civilité et une orientation pédagogique, et s'ils acceptent d'être changés, peut-être, par l'autre. Dans de telles conditions, une conversation pleine de vitalité, preuve d'un champ vital, peut prendre place [...] avec une stipulation : que les critiques soient couchées en termes que moi-même et les autres puissent utiliser. Il me semble que cette approche ouverte est la condition requise non seulement pour un développement personnel, mais [...] également pour la progression du champ (Pinar, 1980, 199-205).

CONFÉRENCES ET PARTICIPANTS : VINGT ANS DE RECONCEPTUALISATION (1973-1993)

On peut avoir [dans ces conférences] un aperçu de la lutte personnelle, du désespoir, des paradoxes, de la passion, des questions en suspens auxquels il faudra encore faire face.

Le sentiment de ces efforts nous donne le courage de tenter de faire nous-mêmes ce pèlerinage.
(Klohr, 1974, 173)

Cependant, bien avant que ne commencent ces attaques, et indépendamment du lancement de Spoutnik, du mouvement de réforme du curriculum, et du déclin des effectifs scolaires, plusieurs individus s'étaient efforcés, tout à fait séparément, de rendre légitimes diverses conceptions du curriculum dérivées de la philosophie, de l'esthétique et de la théologie. A l'intérieur de ces domaines théoriques qui s'efforçaient d'émerger, et unis par leur inquiétude devant la fragmentation du champ éducatif, ces théoriciens se retrouvèrent à l'université de Rochester, en mai 1973, pour une conférence présidée par Pinar. C'était là un premier effort pour créer un lien entre les idées des théoriciens du curriculum et les concepts développés dans les domaines politiques et culturels. Ces efforts se poursuivirent, et devinrent l'un des thèmes majeurs du mouvement de reconceptualisation. Les actes de cette conférence constituent le premier indice officiel qu'un mouvement était en route dont le but était de reconceptualiser les objectifs et la nature même de la théorie du curriculum.

Pinar (1974) résuma ainsi les thèmes principaux qui émergèrent : 1) pessimisme quant à la fonction libératrice des écoles ; 2) incertitude quant à la direction des réformes futures ; 3) mise en

doute de l'engagement vis-à-vis de l'éducation publique ; et 4) refus de reconnaître une place en éducation pour le scientisme. Il faut noter l'atmosphère unique qui entourait cette conférence, car nombre de ceux qui y participèrent attribuèrent les développements ultérieurs en théorie du curriculum – bien que marqués par des polarités idéologiques, et des résistances à toute catégorisation – au sentiment qu'ils eurent d'œuvrer en commun à la recherche de nouvelles fondations. Au cours de cette conférence, une brèche avait été ouverte dans le champ traditionnel. Mais malgré cette impression profonde d'élan solidaire et d'engagement, une sensation de dérive allait persister durant plusieurs années, laissant à ceux « pris entre deux générations » un sentiment de confusion. On se demanda sérieusement quelle forme cette reconceptualisation allait prendre, ou même si ce champ d'étude avait une chance de survivre ; il émergera finalement des années soixante-dix avec une vitalité nouvelle, et beaucoup plus complexe qu'il ne l'était avant mai 1973. En fait, il allait avancer dans une direction totalement différente de celle que prirent les écoles publiques dans les années soixante-dix et quatre-vingt, et selon des modalités qui n'étaient absolument pas inspirées par le courant traditionnel des sciences sociales, mais plutôt par les recherches liées aux sciences humaines, aux arts, et à la théorie sociale.

La conférence de Rochester fut la première d'une série de rencontres qui, depuis, ont ponctué l'intérêt toujours croissant pour les études du curriculum. Des conférences eurent lieu chaque année, sponsorisées par diverses universités jusqu'en 1978, date à laquelle la revue *JCT* fut créée et prit la relève (appelée d'abord *The Journal of Curriculum Theorizing*, puis *JCT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*). Ces conférences furent alors organisées par les rédacteurs de la revue, Bill Pinar et Janet Miller.

Caractéristique du milieu académique américain, la séquence de ces conférences et le choix de leur site durant les années soixante-dix illustrent les contradictions et les luttes au sein de ce mouvement, car presque dès le début, des divisions internes se firent jour. À l'époque, celles-ci semblaient plutôt résulter du jeu entre les différentes personnalités, mais avec le recul, les divergences idéologiques apparaissent bien réelles, et sans doute sérieuses. En gros, celles-ci se situaient entre les marxistes de divers bords, et ceux qui

étaient moins intéressés par les problèmes d'ordre politique que par les questions centrées sur l'individu. Des rivalités entre institutions étaient aussi en jeu, bien que de moindre importance, en particulier entre les universités de Columbia et de Wisconsin d'un côté (théorie critique), et de l'Ohio et de Rochester de l'autre (théorie post-critique).

Bien que les thèmes humanistes, centrés sur l'individu, fussent prédominants aux conférences de 1974 et 1975, les sujets politiques étaient à peine moins importants. En 1976, la tension entre ces deux groupes s'était considérablement accrue, en partie à cause de la publication d'un ouvrage de Pinar, intitulé *Curriculum Theory: The Reconceptualists* (1975), dans lequel il faisait une nette distinction entre les théoriciens critiques (théorie politique) parmi lesquels figuraient les marxistes, et les théoriciens post-critiques (théorie autobiographique) où il plaçait ceux qui s'intéressaient en priorité à l'individu et à ses problèmes. Bien sûr, cette distinction supposait que les théoriciens post-critiques étaient plus avancés aux niveaux théorique et philosophique que les théoriciens critiques et il est aisé d'imaginer la réaction des marxistes. En 1977, les chercheurs à orientation politique prirent le contrôle de la conférence. Bien que le groupe post-critique fût mieux représenté qu'en 1976, le groupe politique domina à nouveau le programme et les discussions de cette conférence. Toutefois, selon Pinar (1988), dans la mesure où ces conférences représentaient un mouvement qui allait réorienter les études en curriculum, à la fois théoriquement et méthodologiquement, elles ne pouvaient en aucun cas se confondre ni en totalité, ni dans l'essentiel, avec les orientations marxistes, aussi importantes fussent-elles pour le développement de ce champ. Quoiqu'il soit bien évident que l'une des contributions majeures de la pensée reconceptualiste est une critique politique du développement et de l'évaluation, ainsi que des autres domaines du curriculum, la question que se posait Pinar était de savoir quelle importance accorder à cette critique politique, au moins dans les conférences.

De 1979 à 1982, ces conférences eurent lieu au Centre de Conférence de Airlie, en Virginie du nord, près de Washington, DC, puis, en 1983, elles furent transférées au Centre de Conférence de Bergamo, où elles allaient se rassembler pendant toute la décennie suivante, et gagner en notoriété sous le nom de « la conférence de Bergamo ».

MISSION ACCOMPLIE ?

Ce qui commença [dans les années soixante-dix] comme un groupe radical, mais réduit, de critiques du curriculum [alors] contemporain est maintenant devenu un raz-de-marée [...].

(Lincoln, 1992, 94)

Sans doute, vers la fin des années quatre-vingt, le thème dominant, celui que l'on retrouvait le plus fréquemment dans les publications et les conférences, celui qui paraissait le plus sophistiqué et le plus complexe dans ses articulations, était la recherche politique et économique, Michael Apple en étant le théoricien le plus connu. Les concepts de *hidden curriculum*, *hegemony*, *reproduction or correspondence theory*, et *resistance theory* sont parmi ceux qui ont aidé à construire les études du curriculum telles qu'elles sont actuellement. Toutefois, les perspectives féministes ont aussi largement contribué à l'élaboration du champ disciplinaire contemporain, ainsi que l'introduction de l'autobiographie, puis de la phénoménologie et de la psychanalyse.

Cependant il faut noter qu'une bonne proportion des travaux présentés au cours des années, lors des conférences de JCT, n'entraient pas nécessairement dans l'une de ces catégories. Durant les premières années de conférences, entre 1973 et 1976, l'opposition à la tradition contribua à définir le mouvement. Mais avec une production croissante de textes reconceptualistes, l'attention se tourna de la critique de la tradition vers des thèmes typiquement reconceptualistes : politiques, féministes, historiques, autobiographiques, phénoménologiques, post-structuralistes, etc. Ce qui avait débuté comme une opposition au courant traditionnel en curriculum, devint ce champ même, complexe, comprenant une grande diversité de perspectives. Il n'existait pas un point de vue unique « reconceptualiste », ni même plusieurs.

Sans doute, une telle affirmation avait-elle un sens lorsque les diverses recherches conduites dans le contexte de la reconceptualisation avaient entre elles plus de points communs qu'avec la tradition de Tyler, qui avait jusque-là dominé le champ du curriculum. Mais désormais, on pouvait constater que cette dominance de Tyler était dépassée. Pour Pinar, la preuve la plus tangible qu'une reconceptualisation s'était bien effectivement accomplie, se trouvait dans les programmes des conférences de l'*American Educational Research Association*. AERA étant à l'origine une association de sciences sociales « empiriques », les

reconceptualistes considèrent comme preuve que la reconceptualisation avait bien eu lieu le fait que les travaux sponsorisés par la Division du Curriculum de AERA chevauchaient ceux présentés à la conférence de JCT. Inversement, JCT acceptait des travaux qui n'étaient pas nécessairement déclarés comme reconceptualistes. D'autre part, la reconceptualisation du curriculum semblait s'affirmer sur plusieurs plans : 1) par le nombre de travaux produits par ceux qu'on appelait les « reconceptualistes » ; 2) par la publication de ces travaux dans des revues considérées non reconceptualistes telles que *Curriculum Inquiry*, *Journal of Curriculum Studies*, *Curriculum Perspectives*, et le *Journal of Curriculum and Supervision*, ainsi que dans les recueils annuels de l'*Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)* ; et aussi 3) par le soutien apporté aux conférences de JCT de la part de ceux qui ne se reconnaissaient pas comme reconceptualistes.

Selon Pinar, cela était dû au succès de la reconceptualisation, et aux développements internes au mouvement. Dès le début des années quatre-vingt, il nota une certaine perte de cohésion. En effet, en 1988 il écrivait : « Comme une étoile qui disparaît dans une autre galaxie [...], selon le lieu où l'on se situe, il faut quelques années avant qu'on s'en aperçoive » (1988, 8). Plus loin, Pinar ajoutait : « Alors que le champ du curriculum a été reconceptualisé, les idées qui constituent le champ contemporain ne sont pas encore parvenues jusqu'aux éducateurs dans les écoles élémentaires et secondaires. S'il y a une "seconde vague" [de reconceptualisation], elle se situera dans ces écoles-là » (1988, 13).

Après 1993, la conférence de JCT, devenue pour la plupart de ses participants « la conférence de Bergamo », quitta son lieu de prédilection (5). Ce changement marqua de façon concrète le début d'une nouvelle étape pour les études en théorie du curriculum. Les termes associés à la « reconceptualisation » entrèrent dans l'histoire lorsque Pinar déclara, en 1988 : « Le fait est que, dans une mesure tout à fait remarquable, la reconceptualisation s'est bien effectivement accomplie » (8).

CONCLUSION

Avec le recul des années quatre-vingt-dix, Pinar perçoit la reconceptualisation du curriculum américain comme ayant été rapide et presque complète (Pinar et al., 1995, 238). Les efforts des chercheurs pour comprendre le curriculum et

développer une théorie ont supplanté la focalisation presque exclusive sur le développement des programmes, l'organisation administrative et l'évaluation scolaire. Ces efforts sont maintenant caractérisés par les diverses directions qui leur sont données: on tente de chercher à comprendre le curriculum en tant que texte (6) non seulement politique, phénoménologique, autobiographique,

ou féministe, mais aussi comme texte traitant de problèmes raciaux et de sexisme, ou encore en tant que texte poststructuraliste et postmoderne, esthétique, théologique, international, et même institutionnel. Pinar confirme : « Son succès fut la cause de sa disparition en tant que mouvement. La Reconceptualisation s'[est] bien accomplie » (Pinar et al., 1995, 238) (7).

Denise Egéa-Kuehne
Louisiana State University
Baton Rouge LA (USA)

NOTES

- (1) Toutes les citations d'auteurs de langue anglaise introduites dans le présent article ont été traduites par Denise Egéa-Kuehne.
- (2) Texte inclus dans l'appel à communications pour la pré-conférence de 1999, et pour la conférence de l'an 2000.
- (3) Plusieurs histoires plus ou moins détaillées de la théorie du curriculum ont été publiées. Par exemple : Benham, 1981 ; Feinberg, 1985 ; Huber, 1981 ; Jackson, 1992 ; Lincoln, 1992 ; Mazza, 1982 ; Miller, 1979, 1996 ; Pinar, 1988 ; Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995 ; Schubert et Posner, 1980 ; Schubert, Schubert et Herzog, 1986.
- (4) Tel quel, selon Pinar, ce terme implique une certaine unité idéologique qui, en fait, n'a jamais existé. Par contre, il est exact dans la mesure où il indique un but et des intentions partagés par les diverses idéologies pour renouveler les études du curriculum. L'exactitude de ce terme mise à part, son utilisation et sa perdurance eurent des conséquences mitigées. Côté positif, il aida à créer un sentiment d'unité et d'intentions communes parmi des chercheurs qui, jusque là, avaient oeuvré isolément dans leurs facultés respectives. Côté négatif, ce terme permit au courant traditionnel de marginaliser les travaux des reconceptualistes, prétendant qu'il s'agissait tout simplement d'un groupe radical, sans aucune fondation dans les études du curriculum, et sans engagement dans ce domaine.
- (5) En 1994, la conférence eut lieu au Centre pour les Arts de Banff, en Alberta au Canada, et en 1995 et 1996 dans le Tennessee. Les conférences de 1997 et de 1998 se déroulèrent à Bloomington, dans l'Indiana.
- (6) Pinar reconnaît avoir emprunté ce terme au poststructuralisme et plus particulièrement à Derrida, impliquant que toute réalité humaine est réalité, et qu'en tant que réalité, elle est fondamentalement discursive, et une question de langage (Pinar & Reynolds, 1992). En employant ce terme, Pinar veut souligner le fait que le champ du curriculum tel qu'on le connaît, et tel qu'il nous est communiqué, est en fait un ensemble de plusieurs discours, c'est-à-dire de plusieurs systèmes de langages spécifiques et de traditions qui ont tous des généalogies particulières et des héritages politiques.

De plus, ce terme suggère aussi que dans « comprendre le curriculum », d'autres questions sont en jeu qui restent souvent ignorées. Par exemple, comment doit-on lire ou écrire le curriculum, comment le curriculum a-t-il été historiquement écrit ou lu, quels outils analytiques peut-on utiliser pour lire un texte, etc. ?

- (7) Il faut noter que Pinar ne participe plus à la conférence dite de Bergamo. Avec Doll, Egéa-Kuehne, Kohli et Munro de Louisiana State University, il a récemment fondé le Curriculum Theory Project. Le Curriculum Theory Project représente l'initiative de chercheurs à LSU (William F. Pinar, Directeur ; William E. Doll, co-Directeur ; Denise Egéa-Kuehne ; et Petra Munro) pour développer le champ d'étude et de recherche de la théorie du curriculum sur le plan national mais aussi sur le plan international ; ce faisant, ils comptent bien intensifier le programme de doctorat pour les spécialistes en théorie du curriculum à LSU. Pour inaugurer officiellement les débuts de l'internationalisation du champ de la théorie du curriculum et le Curriculum Theory Project, deux conférences internationales ont été prévues sur le campus de Louisiana State University : la première a eu lieu en mars 1999, en conjonction avec la conférence annuelle de la Société américaine de Philosophie de l'Éducation (PES) à La Nouvelle Orléans ; en avril 2000, un colloque international inaugurant sur une plus grande échelle l'internationalisation du champ de la théorie du curriculum se tiendra juste avant la conférence annuelle de l'Association Américaine de Recherche en Éducation (AERA), aussi à La Nouvelle Orléans. On observera cependant qu'une nouvelle controverse autour de la théorie du curriculum aux États-Unis vient de s'ouvrir avec une attaque de Wraga dans un article publié en février 1999 dans Educational Researcher 28 (1) (pp. 4-13), la prestigieuse revue de l'American Educational Research Association. À sa suite sont publiées la réponse de Pinar (pp. 14-15), et la réplique de Wraga (p. 16). Cette querelle se développe autour de ce que Wraga perçoit comme un refus des théoriciens du curriculum en général, et de Pinar en particulier, de s'intéresser à la pratique scolaire et au sort des enseignants dans la salle de classe.

BIBLIOGRAPHIE

- BARROW R. (1984). — **Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory**. Totowa, NJ: Barnes & Noble.
- BENHAM B. (1981). — Curriculum Theory in the 1970's: The reconceptualist mouvement. *JCT* 3 (1), 162-170.
- BOBBITT F. (1918). — **The Curriculum**. New York: Houghton Mifflin.

- FEINBERG P. (1985). — Four curriculum theorists: A critique in light of Martin Buber's philosophy of education. *JCT* 6 (1), 5-164.
- GREENE M. (1978). — Response to Pinar and McNeil. Unpublished paper. Communication faite au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Toronto, Canada, 1978.

- HUBER M. (1981). — The renewal of curriculum theory in the 1970's: An historical study. **JCT** 3 (1), 14-84.
- HUEBNER D. (1975). — Autobiographical statement. In W. Pinar, Ed. **Curriculum Theorizing: The Reconceptualists**. Berkeley, CA: McCutchan, 213-215.
- JACKSON P. (1980). — Curriculum and its discontents. **Curriculum Inquiry** 10 (1), 28-43.
- JACKSON P. (1992). — Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson, Ed. **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Macmillan, 3-40.
- KLOHR P. (1974). — Reflections on the conference. In W. Pinar, Ed. **Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory: The Proceedings of the Rochester Conference**. Berkeley, CA: McCutchan, 166-173.
- LINCOLN Y. (1992). — Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic tradition. In P. Jackson, Ed. **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Macmillan, 41-78.
- MAZZA K. (1982). — Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. **JCT** 4 (2), 5-89.
- MCNEIL J. (1978). — Curriculum—a field shaped by different faces. **Educational Researcher** 7 (8), 19-23.
- MILLER J. (1979). — Curriculum theory: A recent history. **JCT** 1 (1), 28-43.
- MILLER J. (1996). — Curriculum and the Reconceptualization: Another Brief History. **JCT** 12 (1), 6-8.
- PINAR W. F. (Ed.) (1974). — **Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory: The Proceedings of the Rochester Conference**. Berkeley, CA: McCutchan.
- PINAR W. F., Ed. (1975). — **Curriculum Theorizing: The Reconceptualists**. Berkeley, CA: McCutchan.
- PINAR W. F. (1978). — Notes on the Curriculum Field 1978. **Educational Researcher** 7(8), 5-12.
- PINAR W. F. (1980). — A reply to my critics. **Curriculum Inquiry** 10 (2), 199-205.
- PINAR W. F. (1988). — **Contemporary Curriculum Discourses**. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- PINAR W. F. (1999). — Response: Gracious Submission. **Educational Researcher** 28 (1), 14-15.
- PINAR W. F. et MILLER J. (1982). — Feminist curriculum theory: Notes on the American field. **Journal of Educational Thought** 16 (3), 217-224.
- PINAR W. F. et REYNOLDS W. (1992). — **Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text**. New York: Teachers College Press.
- PINAR W. F., REYNOLDS W., SLATTERY P. et TAUBMAN P. (1995). — **Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses**. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- REID W. (1978). — **Toward Creative Teaching: The Life and Career of Laura Zirbes**. Columbia, SC: University of South Carolina, College of Education, unpublished doctoral dissertation.
- SCHUBERT W. et POSNER G. (1980). — Origins of the curriculum field based on a study of mentor-student relationships. **JCT** 2 (2), 37-67.
- SCHUBERT W., SCHUBERT A. et HERZOG L. (1986). — Curriculum books, 1980-86: Bibliography and discussion. Communication à la conférence annuelle de *American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- SCHWAB J. (1970). — **The Practical: A Language for Curriculum**. Washington DC: National Education Association. Aussi dans : **School Review**, University of Chicago (1969); in PURPEL D. et BELANGER M. (eds) **Curriculum and Cultural Revolution**, Berkeley, CA: McCutchan (1972, 79-99); in BELLACK A. et KLIEBARD H. (eds) **Curriculum and Evaluation**, Berkeley, CA: McCutchan (1977, 26-45).
- TANNER D. (1982). — Curriculum history. In H. MITZEL (ed) **Encyclopedia of Educational Research**. New York: Macmillan & Free Press.
- TYLER R. (1949). — **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- WRAGA W. G. (1999). — « Extracting Sun-Beams out of Cucumbers »: The Retreat From Practice in Reconceptualized Curriculum Studies. **Educational Researcher** 28 (1), 4-13.
- WRAGA W. G. (1999). — The Continuing Arrogation of the Curriculum Field: A Rejoinder to Pinar. **Educational Researcher** 28 (1), 16.
- YALE REPORT (1828). — Original papers in relation to a course of liberal education. **American Journal of Science and Arts** XV (2), 297-340.

La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative

Alexandre Cosmopoulos (1)

Professeur de « Pédagogie de la Dynamique Relationnelle », l'auteur présente ici une conception de la Relation Pédagogique comme source et catalyseur de toute efficacité éducative. C'est en effet la qualité d'une Relation Pédagogique à la fois chaleureuse et respectueuse qui peut conférer au processus éducatif son pouvoir de formation et de développement de la Personne. Cette pédagogie de l'authenticité relationnelle repose essentiellement sur la vertu du dialogue, mais le souffle qui lui confère son inspiration la plus profonde peut être identifié comme celui même de l'amour oblatif, ou « agapé ».

L'ACTE ÉDUCATIF N'EST QU'UN ACTE RELATIONNEL

Le sens de l'importance de la Relation dans le processus pédagogique

Au cours des trente dernières années l'étude de la Relation Pédagogique a été entreprise en Europe et pas seulement aux USA. Mais, si je ne m'abuse, la Relation Pédagogique était examinée, dans la grande majorité de ces études, comme un moyen, comme un simple outil de la formation. Et sans doute, pour une Pédagogie de la Dynamique Relationnelle, que nous défendons dans cet article, la Relation Pédagogique ne cesse jamais de fonctionner aussi comme moyen, et peut-être comme moyen par excellence. Pourtant, réduire la Relation

au rôle de simple moyen reviendrait à négliger le grand pouvoir éducatif de la Relation Pédagogique. Pour nous, l'instauration d'une relation personnelle du sujet avec des valeurs éducatives reste le but de tout effort formatif valable. Car elle est le préalable à toute acceptation de l'influence éducative, et à toute amorce d'un processus d'apprentissage efficace par le sujet. Tout enseignant sait que la Relation Pédagogique agit comme médiateur principal de la communication, et même comme le « catalyseur par excellence » qui change tout en éducation. La même méthode de travail, par exemple, n'est plus la même si elle se pratique dans un climat relationnel différent ; c'est la relation (son existence, ses caractéristiques) qui filtre et colore la perception et la compréhension des partenaires ainsi que — et surtout — l'interprétation des actes et des messages envoyés. Par

conséquent, tout changement éducatif est absolument lié aux caractéristiques relationnelles de l'intervention pédagogique.

Notre objectif, dans cet article, sera d'analyser dans sa dimension existentielle le phénomène de la Relation Pédagogique et aussi de creuser plus au fond, afin de faire apparaître le noyau **éducatif** en elle, l'élément qui provoque des changements (actuels ou dynamiques, changements d'ordre cognitif, affectif, comportemental) dans le processus pédagogique.

Nous proposons une Pédagogie Relationnelle qui réponde aux demandes de la jeunesse et des sociétés d'aujourd'hui. Dans le cadre d'une politique européenne de l'éducation, elle soutiendra une École qui ne soit plus assujettie aux *curricula* mais qui serve le développement de la personne de l'élève ou de l'étudiant. Cette École confie aux étudiants (et à leurs enseignants) l'œuvre de leur propre formation. Car elle accepte que chaque personne cherche naturellement à garantir et promouvoir sa santé physique et psychique, et à réaliser son accomplissement personnel, propre et, selon le terme de Carl Rogers, « organismique ». Cette démarche naturelle conduit le sujet à l'éveil du désir d'adaptation et de progrès.

Une Pédagogie de la Personne (2), fondée sur la valeur et la puissance de la dynamique relationnelle, considère que l'acte éducatif se déroule en même temps sur deux niveaux : le niveau de l'« interaction-communication » (émetteur-récepteur et transmission des messages) et le niveau de la « relation », niveau beaucoup plus complexe, profond et essentiel et qui, pourtant, n'a pas été, jusqu'à présent, suffisamment reconnu.

Quand nous utilisons la phrase « je suis en relation avec vous », nous voulons souligner par elle que nous ne communiquons pas entre nous comme deux êtres préalablement séparés ou même opposés, mais comme deux êtres qui se rencontrent sur un terrain déjà commun en grande partie, et qui ont déjà conquis une liaison profonde. Et cette liaison n'est pas de nature seulement affective, mais elle est psychosomatique ; et même, souvent, elle est éprouvée par le sujet comme douée d'un sens existentiel. Cela veut dire que lorsque nous croyons être en *relation* avec l'autre, nous nous référons automatiquement à un *tertium*, à une entité de liaison et de référence sémiologique. À un niveau plus élevé, la Relation semble être, d'une part, le produit d'une

pénétration empathique mutuelle (et non pas d'une confusion) et, d'autre part, d'une affinité spirituelle (3), d'une liaison affective et même existentielle entre deux personnes ; et elle se réalise dans le climat (affectif et « spirituel ») de l'« enveloppement » mutuel (Buber).

Plus précisément la Relation Pédagogique se nourrit des différences existantes entre deux (ou plusieurs) partenaires, à la condition qu'elles soient complémentaires. Au sein d'une telle relation on peut percevoir chez la personne adulte des motivations qui tissent le lien pédagogique (sentiments d'attraction, de protection, désir de servir le développement de la jeune personne). Ce type de relation se caractérise aussi, de la part de *l'adulte*, par un sens aigu de la responsabilité, un souci du sort du plus jeune (auquel peut répondre de la part du plus jeune un élan de sensibilité et de soin aussi pour son maître).

Il y a, enfin, un élément érotique sous-jacent dans toute liaison humaine. Cet élément ne peut pas se séparer de la relation, ni de la relation pédagogique, qui reste enflammée par la même impulsion, celle de l'union humaine. Bien sûr, chaque éducateur doit faire attention, afin de ne pas perdre l'équilibre indispensable à l'exercice de son rôle. L'histoire des grands courants pédagogiques, dans le monde entier, révèle bien des formes diverses de cet élan « érotique », implanté, transformé et rationalisé au sein de la relation éducative. Une place particulière est à réserver aux phénomènes de « l'Éros platonicien » (Socrate, 469-399 av.J.C. en Grèce, cf. **Le Banquet**) et de « l'Agapè pestalozzienne » (J.H. Pestalozzi, 1746-1827, Suisse). Ces deux expériences vécues par de grandes personnalités dans l'histoire de l'éducation — et bien qu'aucune d'entre elles ne puisse représenter un modèle valable actuellement — font comprendre que la relation pédagogique ne peut pas exister sans la flamme érotique, mais, en même temps, qu'elle ne peut pas se développer seulement grâce à elle.

Relation et formation de la Personne Humaine

Nous espérons faire reconnaître le bien-fondé de cette affirmation : le système scolaire ne peut se montrer efficace que s'il est en état de provoquer des changements bénéfiques dans le comportement de ses élèves ; et ces changements ne sont importants et durables que si le sujet accorde un sens au contenu et au processus de sa formation.

La formation (« μὀρφωσις ») élabore la forme (« μορφή ») psychique de la *personne* (« πρὀσωπον »). Et l'*éducation* (*e-ducere*) est, au fond, le processus qui peut faire sortir de l'individu en formation l'identité singulière et unique de l'être qui, avec sa liberté existentielle, caractérise la *personne* entière.

Et par « formation relationnelle » nous entendons que chaque changement formatif, qui a de la valeur pour la personnalité, n'est que le produit d'une relation nouvelle et intime du sujet avec une valeur formative (ou des valeurs). Dans ce cas un processus éducatif se désigne comme *relationnel* s'il correspond pleinement aux besoins, aux intérêts et aux tendances profondes et « organismiques » de l'être en formation.

Dès l'instant où ces conditions sont remplies, la personne (qui cherche toujours son développement à travers sa formation) « s'ouvre » aux stimulations formatives du milieu éducatif et, spécialement, aux valeurs formatives qui sont en liaison dynamique et fonctionnelle avec ses motifs et ses besoins de développement. C'est par ce processus naturel et fonctionnel que l'homme acquiert sa forme, sa « μορφή » concrète et qu'il se forme ; c'est le moment où la personne s'é-ducue (*e-ducere*) ; c'est le moment où la personne est invitée à émerger des profondeurs de la personnalité et à prendre sa place dominante au sein du psychisme et par rapport aux comportements de l'être. C'est alors que n'importe quel investissement de formation de l'homme sera justifié, car les objectifs scolaires ou éducatifs se « métabolisent » en éléments structuraux et fonctionnels du jeune être. Dorénavant, du fait que le processus éducatif de la « personnalisation » est mis en œuvre, l'être en voie de développement peut plus facilement concilier son élan de socialisation avec une autre aspiration : sauver l'identité originale, l'unicité de sa personne.

C'est ainsi que le processus pédagogique acquiert déjà un sens et une importance personnels pour l'être en formation, car il peut, enfin, vraiment concerner, toucher et mobiliser profondément son psychisme. Cette formation n'est pas contraire à l'évolution naturelle de la personne, ni même étrangère à elle. Si les méthodes de travail didactique — ainsi que le climat pédagogique qui règne dans le milieu éducatif — sont convenables et propices à l'épanouissement de la personne de l'élève, alors il est bien possible que l'œuvre formative, dans le milieu et avec les personnes intervenantes, soit perçue par l'élève d'une manière positive.

Nous croyons avoir suffisamment souligné, jusqu'à présent, que la Relation Pédagogique n'est pas seulement un moyen, ou même un facteur important, mais qu'elle constitue la pierre de touche de l'acte éducatif en général ; c'est la pierre de touche qui révèle l'authenticité de l'acte éducatif et définit aussi son utilité pédagogique ultime. On sait par exemple — ce que confirment plusieurs recherches actuelles (cf. C. Rogers, Aspy, Tausch, Thorne) — que des changements bénéfiques, apportés à la personnalité de l'enfant en état de développement, ne sont pas sans corrélation avec l'état relationnel de l'enseignant et l'ambiance de sa classe.

Cependant, durant l'opération pédagogique, fondée sur une dynamique relationnelle complexe, plusieurs facteurs interviennent, mais surtout le climat éducatif qui règne durant le travail scolaire et la présence éducative de l'enseignant.

En premier lieu, c'est le climat psychologique qui permet aux élèves de se sentir acceptés et à l'aise dans la classe et, en même temps, positivement disposés au travail scolaire. C'est un climat qui combine une sobriété intellectuelle et morale avec une disposition joyeuse envers les personnes impliquées et envers l'œuvre en évolution. C'est encore un climat qui a des traits principaux stables, mais qui se modifie aussi selon les circonstances et la dynamique relationnelle et selon les buts pédagogiques à accomplir. Le climat positif facilite le travail intellectuel dans la classe, puisqu'il abaisse les obstacles rencontrés par la dynamique relationnelle de chacun des partenaires. C'est aussi ce climat psychologique qui sert l'aspect « thérapeutique » (qui est presque intrinsèque à tout acte éducatif), en permettant au sujet de prendre conscience beaucoup plus facilement de son état intérieur, de découvrir le manque éventuel d'harmonie entre le corps et l'âme ; c'est ce climat qui permet, ensuite, au sujet d'accepter et d'assumer sa réalité, de mobiliser sa volonté vers le changement, vers la conquête d'un état d'expression de sa personne plus libre, plus mûr et plus équilibré.

En second lieu, la « présence » éducative de l'enseignant joue un rôle de premier ordre, puisque l'enseignant peut, bien sûr, à juste raison se considérer comme le pionnier indiscutable de tout changement éducatif. L'enseignant, véritablement « présent » (au sens de Buber), est l'adulte qui permet l'émergence des motivations de l'élève et qui peut l'aider à se définir comme

personne, à s'accepter et à progresser, grâce à son autorité morale, conjointement liée à sa capacité relationnelle d'accueil.

Mais c'est la relation vécue par l'élève comme existant entre lui et son maître qui colore et filtre tout acte de ce dernier. Ainsi, d'une part, c'est le climat qui fonctionne comme un médiateur important du comportement relationnel de l'enseignant ; mais d'autre part, c'est aussi la présence de l'enseignant, telle qu'elle est perçue par son élève, qui influence et même conditionne la qualité de la relation pédagogique. Une observation plus attentive du travail scolaire pourrait nous convaincre que tout y est conditionné par l'entité « Relation ». La Relation Pédagogique dans son autonomie doit être considérée comme l'entité prépondérante dans le triangle maître-élève-objectif pédagogique. Car les éléments de ce triangle classique, après leur passage par l'incandescence de la relation, se « colorent » tellement de ses nuances qu'ils revêtent dorénavant ses attributs.

LA QUALITÉ RELATIONNELLE

Les caractères essentiels d'une Relation Pédagogique efficace

La relation pédagogique, afin de constituer une force éducative effective, doit se caractériser par :

a) Son omniprésence dans n'importe quel processus ou acte éducatif ainsi que par l'aisance de son intervention.

La relation éducative proprement dite n'exprime qu'une partie du comportement relationnel général de l'éducateur, qui se manifeste dans n'importe quel milieu. Il s'agit plutôt d'une qualité générale qui embrasse tout le comportement de l'enseignant et tout son travail. L'éducateur ne doit pas se comporter de façon relationnelle occasionnellement et soudainement, soit devant une classe soit au cours de son intervention comme conseiller scolaire. C'est une capacité acquise qui le caractérise comme personne.

b) Son éducativité

On peut dire qu'une relation ne se distinguera par la justesse du comportement éducatif, par une « orthodoxie éducative », que si elle ne cesse

pas d'être habitée par un sens de la responsabilité éducative vis-à-vis de l'élève. Par conséquent, tout pédagogue qui est « ouvert » ou permissif dans les relations avec ses élèves n'est pas a priori, toujours et dans tous les cas, reconnu comme « éducatif » par son comportement. Et il est nécessaire que la capacité relationnelle d'un pédagogue avance conjointement à son « éducativité ». Pourtant, souvent nous observons exactement le contraire. Il y a des pédagogues qui sont « éducatifs », mais qui traduisent facilement cette qualité en didactisme ou catéchisme ennuyeux ; et il y a des pédagogues qui se disent « relationnels » et qui, pourtant, traduisent cette qualité par un comportement pédagogiquement improductif, nocif, ou aberrant ; emprisonnés dans une relation fusionnelle, ils sont dans l'impossibilité psychologique d'assumer leur responsabilité pédagogique.

Pour que le pédagogue relationnel soit efficace il doit s'exercer à pratiquer correctement la relation pédagogique à son niveau le plus élevé, au niveau, dirais-je, ascétique de « la relation distancée » (qui est différente de la « distance pédagogique »). La « relation distancée » n'est que le fruit d'un ascétisme élevé, qui, selon Buber, caractérise la fonction éducatrice. Le pédagogue, grâce à la pratique de ce type de relation, facilite le sevrage psychologique de son élève et il fait progresser en lui le développement équilibré et le mûrissement. Et comme le soulignait autrefois G. Mauco, dans son livre **Psychanalyse et Éducation** : cette distance ne constitue pas un éloignement de l'être mûr, mais une présence disponible, à laquelle l'enfant peut se référer sans cesse. Dans cette situation relationnelle, s'éloigner affectivement de l'enfant, momentanément et dans le but de le comprendre, ne veut pas dire pour l'enseignant s'éloigner psychologiquement, se séparer pédagogiquement de lui, mais maintenir une distance telle qu'elle permette son observation attentive et plus objective, ainsi que sa compréhension, chose qui aide l'éducateur à garder sa maîtrise de soi (4).

La « relation distancée » est le type de relation nécessaire à la mise en œuvre de la conduite éducative et psychologique du jeune homme, paramètre intrinsèque à l'œuvre pédagogique (5). L'important ici est que la pratique de cette relation prouve que le pédagogue a aussi obtenu le sevrage psychologique de son élève. Il est clair que l'enseignant qui pratique une Relation

Pédagogique distanciée, aisément et correctement, s'est situé à un niveau de relation supérieur, dans lequel il lui est possible de vivre en relation pleine, vraie et étroite avec son disciple, sans pourtant être dépendant affectivement de lui. La conquête de ce niveau de relation permet à un pédagogue (authentiquement relationnel, sensible à ses élèves et centré sur leurs personnes) de garder son intégrité de personne et son rôle de responsabilité pédagogique. Et la possession de cette qualité augmente en lui les capacités d'éducateur et d'enseignant.

c) Son authenticité

La création d'une relation pédagogique attrayante n'est pas une entreprise impossible pour l'enseignant. Mais la création d'une relation attrayante, en même temps que vraie, authentique et pure, n'est pas facile. Nous utilisons le terme « authentique » pour signifier que le produit relationnel est conforme à son apparence, qu'il mérite le nom de relation pédagogique et que les motifs de son existence sont sincères et non suspects ou nocifs.

Des Relations Pathologiques

Il est certainement très difficile à chacun de nous d'entretenir toujours des relations psychologiquement saines. Et les relations scolaires ne risquent pas moins que les autres d'être fausses, égarées ou nocives. Voici quatre catégories principales de relations pathologiques, qui existent aussi en milieu scolaire, très brièvement présentées à titre d'exemples.

Nous espérons que le lecteur, après ce bref parcours des relations pathologiques, sera plus à même d'appréhender, *a contrario*, la pureté et l'authenticité recherchées dans chaque relation pédagogique.

a) Des relations oppressives

Il y a des sujets qui fonctionnent (explicitement ou implicitement, peu importe), de façon oppressive envers les autres car « ils ont besoin » d'une telle relation. Leur désir libidinal les amène à s'enivrer du pouvoir qu'ils exercent sur une autre personne. Les motifs peuvent être multiples : motifs narcissiques liés à la volupté du pouvoir, motifs dus au besoin de masquer des sentiments aigus de solitude, de combler un sentiment d'infériorité, etc. En milieu scolaire ce type de rela-

tions court le risque d'être le plus répandu à cause des différences d'âge, de force, de niveau de connaissances, etc. qui existent entre maître et élèves.

b) Des relations de dépendance (mais aussi de contre-dépendance)

Les relations de dépendance s'installent en général entre les parents et les petits enfants. Mais on aperçoit aussi l'existence des telles relations souvent parmi les personnes d'âge mûr. Et comme K. Horney et E. Fromm l'avaient déjà remarqué, il y a des individus faibles, psychologiquement dépendants, qui choisissent des relations de sympathie, et même d'amour, envers l'autre, pour la raison principale qu'ils ne peuvent pas haïr l'autre. Et il en est par exemple ainsi pour un individu masochiste : il ne se sent plus seul ou séparé des autres dès l'instant où il a accepté de fonctionner comme partie de l'autre (ou de l'institution). L'autre, par son pouvoir sur lui, lui procure une assurance psychologique et même, souvent, il devient son guide.

À l'école, des phénomènes de dépendance des élèves envers leur maître, des phénomènes de dépendance de l'enseignant envers les autorités institutionnelles ou encore des phénomènes de dépendance du maître envers ses élèves, envers ses élèves concrets ou son Élève, en général, ne manquent pas.

c) Des relations où l'autre est utilisé comme objet

Il s'agit des relations d'objet (mais pas au sens de « relation d'objet » de Freud), les plus répandues et les plus dangereuses parmi toutes, puisqu'elles peuvent facilement être masquées. Dans ce type de relations, nous nous présentons à l'autre comme « relationnels », mais en réalité nous ne sommes pas tournés vers l'autre (« centrés sur la personne »), nous restons emprisonnés en nous-mêmes et soumis à nos petits « intérêts ». Nous n'acceptons pas réellement l'autre, nous ne croyons pas à l'enrichissement qui, éventuellement, sera apporté à notre personnalité grâce à la relation avec l'autre ; l'« autre » devient simplement ici un objet à manipuler, un complément à « utiliser » pour atteindre un certain but.

Ce type de relation, qui est presque généralisé dans la vie sociale quotidienne, n'est pas absent du milieu scolaire et peut avoir des conséquences antipédagogiques.

d) Des relations de fuite

Plusieurs types de relations appartiennent à cette catégorie. Ce sont des relations « négatives-passives », où le sujet « se retire » par peur du monde qui l'entoure. Tel est l'enseignant qui fuit dans des communications monologiques, l'enseignant qui dans ses relations reste livré à son imagination et évite le contact avec la réalité.

On trouve aussi des relations « négatives-actives », ou relations d'agressivité et d'hostilité, qui se manifestent par un comportement indirect ou camouflé et qui, en général, sont directement liées à des sentiments d'infériorité et de faiblesse. Le sujet ne se sent pas à l'aise dans ses relations et pour cela il fuit, sous un comportement d'« ennemi ». L'agressivité s'exprime ou bien envers tout le monde, ou bien de façon partielle envers certains individus, ou enfin contre certains éléments du comportement de l'autre.

On distingue encore des relations de transfert. Dans ce type de relation on observe une négation de la relation avec l'Autre, comme personne concrète et unique. Cette négation est souvent masquée et pas facilement reconnue par le sujet lui-même. Le sujet évite par tous les moyens, pas tellement la relation avec l'autre, mais principalement la relation ou la « rencontre » personnelles ; il évite l'engagement responsable et personnel dans la relation. Ainsi l'élan relationnel se transforme en élan de relation avec des objets, ou avec une humanité anonyme et impersonnelle. Comme le soulignait K. Abraham, le sujet se lie aux objets, qui supportent patiemment et passivement ses caprices relationnels, ou il s'enfuit dans la foule pour éviter le fardeau de l'engagement dans une relation personnelle.

LES DEUX CATALYSEURS FONDAMENTAUX DE LA RELATION

Le dialogue et les éléments de la Qualité Dialogale

La Pédagogie de la Dynamique Relationnelle présuppose l'efficacité du dialogue en éducation. Or la dynamique de chaque dialogue se réfère directement à des traits qualitatifs essentiels.

Ces traits se situent à deux niveaux : le niveau des capacités pratiques et le niveau des capacités plus générales et plus profondes. Ces capa-

ciés, toutes les deux ensemble, tissent en réalité ce que nous appelons une « qualité dialogale ».

Dans cette rubrique on peut compter :

a) la capacité (ou la difficulté) du sujet non seulement à ne pas se comporter avec intransigeance dans ses affaires sociales, mais aussi à pouvoir amorcer le dialogue et se sentir à l'aise au cours du processus (aisance psychologique, facilité de caractère, mentalité qui ne s'oppose pas à l'« aventure psychologique » – indispensable à chaque « itinéraire » dialogique – disponibilité socio-culturelle, etc) ;

b) la capacité de maintien d'une posture dialogale du sujet, c'est-à-dire la vigueur, la force de résistance de la capacité dialogale face aux difficultés et aux conditions défavorables rencontrées. Chacun de nous, au cours du dialogue, affronte bien des difficultés et essaye de les dépasser. Il y a des difficultés d'origine personnelle et qui peuvent être d'ordre psychologique, ou des difficultés d'ordre circonstanciel, thématique. Il y a aussi des difficultés qui se rapportent au milieu dans lequel se déroule le dialogue.

Il est évident que toutes ces difficultés doivent nous amener à aider l'enseignant à y faire face par des changements apportés aux « curricula », déjà dans sa formation d'enseignant ;

c) le désir du sujet et son ouverture au dialogue. Dans chaque dialogue il y a des éléments qui paraissent être sans importance spéciale, mais dont la constitution fondamentale est liée d'une part à l'état psychologique de la personnalité du sujet et d'autre part à son niveau de disposition au dialogue.

Parmi ces éléments on peut compter, en premier lieu, l'état de maturité du sujet et de son équilibre psychologique. On peut aussi compter le niveau et l'authenticité du désir du sujet d'amorcer le dialogue, sa volonté et sa promptitude à reconnaître des valeurs qui existent quel que soit le milieu des interlocuteurs, et son engagement à vouloir dialoguer comme personne véritable, et non comme personnage.

Dans l'optique d'une Pédagogie Relationnelle, nous devons noter que ce dialogue est encore plus difficile et coûteux puisque : a) il doit être non directif, fait qui présuppose l'existence chez le pédagogue d'attitudes et de comportements pas tellement faciles à pratiquer ; b) il s'agit d'un dialogue entre des êtres égaux en valeur (mais inégaux en pouvoir, à cause des statuts et des

rôles du maître et de l'élève), situation qui complique encore plus son déroulement ; c) ce n'est pas seulement un dialogue interhumain non directif, mais en plus, c'est un dialogue qui se veut « pédagogique » (6), et qui est plus difficile à mener de façon non directive dans l'école actuelle (époque de déclin des idéologies pédagogiques) ; d) Il s'agit d'un dialogue qui dépasse le cadre de l'expression verbale, ou non verbale, et qui s'élève au niveau d'une rencontre des personnalités et du mode de vie même de chacun des participants.

L'essence de la Qualité dialogale

Le dialogue n'est pas tant une technique purement verbale qu'un comportement communicatif engageant la personnalité, une façon de vivre de l'être.

Si l'on observe le processus pédagogique, on peut constater que la capacité de dialogue est dépendante de l'état psychologique, culturel et spirituel de la personnalité de chacun des interlocuteurs, et tout d'abord de la personnalité de l'enseignant. Et elle n'est pas étrangère à l'acquisition de l'équilibre et du mûrissement psychologiques (surtout grâce aux sentiments de confiance et d'estime de soi) de chaque personnalité. Concrètement la qualité dialogale dépend aussi de l'armature philosophique, morale et politique de l'enseignant et surtout de la culture réelle de sa personne.

Le dialogue ne peut être conçu en dehors d'un mouvement psychologique libre et extatique vers l'Autre. L'homme qui ne se contente pas de pratiquer mais qui vit en dialogue se sent libre, sans crainte et s'ouvre à tout, aux personnes, aux idées, aux événements, aux objets et il vit en relation avec eux. Il y a des sujets pour lesquels le mouvement dialogal est vécu comme une catégorie ontologique de l'être, comme une manière d'être. L'enseignant, dans son dialogue, peut être soutenu par sa culture et ses relations déjà vécues, mais il est nourri au niveau le plus profond de sa personne, par « la soif, naturelle, de l'autre » et par « l'amour de l'Être », comme dirait A. Maslow.

Et l'homme qui dialogue « descend » souvent au fond de lui-même ; cette descente nourrit continuellement sa qualité dialogale et complète l'œuvre de son développement personnel, déjà commencée dans le cadre de la socialisation précoce. On dirait que, comme soulignait Buber, la qualité de notre attitude dialogale dépend abso-

lument de notre « intrahabitation » personnelle, de notre vécu (qui va de pair avec l'acceptation d'autrui et la fraternité) le plus profond et le plus personnel, et qu'elle va avec le vécu de la douleur ou du « deuil », sentiments amers et tragiques, vécus pendant le « sevrage » de notre âme à l'égard des choses et des êtres bien-aimés. De plus, le dialogue, comme élan de l'esprit et du cœur, ne peut pas naître chez les sujets privés de la sensation aiguë de la distance, de la distance qui les sépare de la Vérité (ou des vérités), mais aussi des autres personnes. Et il ne peut pas être conçu sans l'éveil du désir de dépasser cette distance qui sépare. Ainsi les sentiments de solitude et d'échec de la communication peuvent entretenir le mouvement dialogal de l'être humain.

De l'état de l'agapè formative à l'état de l'auto-formation de la personne

Le feu allumé qui mobilise tous les éléments éducatifs au sein d'une relation pédagogique dirige l'élan psychique de l'enseignant vers ses élèves et son désir de leur communiquer son « secret », sa science. Cet élan est exprimé comme « agapè » ou amour oblatif (cf. Nygren), l'agapè de l'enseignant envers ses élèves et envers son œuvre. Dans une approche scientifique des problèmes pédagogiques actuels, nous évitons d'habitude de parler de ce phénomène, qui caractérise les relations pédagogiques désirées, mais que, pourtant, aucun autre terme ne peut décrire aussi bien que le terme d'« agapè ». Et si l'authenticité est la pierre de touche de la qualité dialogale, l'agapè est le cœur enflammé de cette qualité.

A vrai dire, l'agapè n'est pas un simple sentiment, mais un état psychologique, conquis et dynamique, qui exprime l'inclination désintéressée vers l'autre et la relation positive avec les personnes et la nature. Dans l'agapè pédagogique, qui se manifeste de façons différentes selon les cas, se retrouve toute la personnalité de l'enseignant ; c'est le « souffle » particulier qui distingue le pédagogue qui la pratique. La capacité d'agapè a ses sources autant dans la socialisation conquise de l'individu qu'au niveau de sa culture spirituelle et humaine.

Le pédagogue de l'agapè est en relation directe et en solidarité avec le Tout ; c'est une personne profondément « politique » (au sens des anciens Grecs) s'intéressant au bien social et, naturellement, au bien de ses élèves.

L'agapè est, sûrement, un sentiment personnel, mais, comme M. Buber le soulignait, en parlant dans ce sens de l'amour, n'est pas un sentiment attaché à l'« Ego » et où le « Toi » ne serait que le contenu ou le complément d'objet. Il existe réellement entre l'Ego et le Toi ; « celui qui ne connaît pas cette chose-là, disait Buber, qui ne la connaît pas avec toute son âme, ne connaît pas l'amour ». Le pédagogue qui se trouve, par exemple, dans cet état d'agapè a une perception positive ; sa perception est transformée, purifiée, et en quelque sorte « baptisée » dans une relation, personnelle et globale en même temps. Et ce n'est pas seulement la perception mais tout le comportement d'un tel enseignant auquel nous fait souvent penser l'exemple de l'amour paternel (ou maternel) de Pestalozzi et, en remontant en arrière, l'« Hymne de l'Agapè » de Saint Paul.

L'état de l'agapè, fruit d'une personnalité essentiellement et profondément cultivée et « labourée », libère l'esprit et le comportement de notre pédagogue, ou conseiller, de manifestations fixes et stéréotypiques. Ainsi sa pédagogie dynamique (dépendante des réactions de l'autre) s'inspire de valeurs et de principes, mais elle n'obéit pas toujours à des lois et à des canons absolus. L'immédiat de son entité relationnelle lui donne une liberté morale sans bornes, qui ne peut jamais se trouver en position réellement anti-sociale. Ainsi, l'état d'agapè devient un trait plus général de toute l'action pédagogique.

Le processus de l'apprentissage exige souvent la prédominance d'une certaine « distance » entre sujet et objet. Pourtant, dans le domaine de la Pédagogie Relationnelle, l'acquisition des connaissances (et surtout des connaissances qui concernent l'Autre en tant que personne) présuppose la relation et, encore plus, la communion « empathique » entre les deux. Ainsi la formation de l'être n'est que le fait d'une relation directe et intime qu'obtient le sujet avec l'objet ; dans ce cas l'intervention de l'enseignant ne sera autre que celle de « facilitateur ».

Et en ce qui concerne ses manifestations, on pourrait dire que la relation « agapétique » présente un caractère intensément actif. Elle n'est pas caractérisée par la passivité et l'immobilité ; bien au contraire, c'est une relation active, multilatérale et très profonde, touchant le présent, et influençant bénéfiquement aussi le futur de l'enfant. C'est une action socialement bénéfique qui germe en nous et qui retourne en nous.

Enfin, le mouvement relationnel en agapè est caractérisé par un élément de grande valeur, la « faiblesse volontaire » du pédagogue.

Cette faiblesse volontaire, cette absence d'un comportement falsifié ainsi que d'un comportement de force de la part de l'éducateur, arme le pédagogue d'un pouvoir moral tel qu'il se sent psychologiquement prêt à s'abstenir de tout ce qui trahirait sa personne et qui serait incompatible avec son credo pédagogique. Il évite de toute manière d'utiliser comme moyens pédagogiques l'abus d'autorité ou la violence, pour faire accepter sa personne ou son rôle par les élèves. Pourtant ce pédagogue n'est point considéré par eux comme un personnage faible, comme un enseignant à leur merci. Son autorité, qui est avant tout morale, puise aux sources intérieures de sa personne. Le comportement extérieur de ce pédagogue peut facilement naviguer entre conformisme et anti-conformisme, grâce à ses racines de force, de sérénité et de liberté intérieures. La personnalité « silencieuse » et « tranquille » (7) de cet enseignant ne s'oppose pas à la vivacité de son comportement humain dans la classe. Sa force tranquille n'est que le fait d'une personne libre, bien structurée et réellement cultivée.

Le « silence » constitue le point culminant de cette relation. Dans la pratique du processus éducatif le silence apparaît quand la relation créée est élevée au niveau de l'inutilité de la parole. Lorsque l'être en formation a accompli le cercle des étapes nécessaires à son mûrissement, et par conséquent lorsqu'il est prêt à sortir de son état de disciple, il passe à un état supérieur qui se caractérise surtout par le sentiment de la saveur de la non-parole, du silence « comportemental » ; il se sent plein, parce que tout est dit ! Désormais, le jeune homme est en mesure de se tenir seul en face de la Vérité, en face de ses expériences de vie, sans avoir besoin de chercher refuge dans la parole ou la présence d'un Maître. Dans ce cas, son Maître d'hier, qui s'est depuis longtemps accommodé à l'idée de la « mort », en général, le Maître qui a accepté l'aboutissement nécessaire de toute relation pédagogique, a déjà préparé son « anachorèse ». Et puisqu'il désire vraiment le développement de son disciple, il sort de la scène centrale des opérations pédagogiques et se retire volontairement (psychologiquement et comme pédagogue) dans les « coulisses ».

Mais, pour que notre étudiant puisse, lui aussi, prêter l'oreille à la « logique » du Silence d'une

façon qui lui soit profitable, il doit avoir accepté d'abord les bienfaits que seuls le vécu, le goût de la douleur psychique et les « expériences de mort » en chaque personne peuvent obtenir. C'est alors seulement que l'âme du jeune homme peut s'ouvrir à la « leçon » sage de la vie ; la présence discrète et relationnelle du pédagogue peut aider l'étudiant à assimiler la « leçon » amère du mûrissement sans risque de s'égarer, sans tomber dans une psychologie mélancolique.

Le silence permet à l'enseignant d'apaiser son monde intérieur pour qu'il entende l'état intérieur de l'autre. La perception de notre étudiant en un état de tranquillité intérieure est exactement celle qui est nécessaire à l'audition et la compréhension de l'autre, ainsi qu'à la sauvegarde du caractère esthétique de la communication. Le silence du pédagogue (qui s'exprime de façon psychologiquement saine et pédagogiquement correcte) constitue le meilleur cadre pour que l'altérité de chaque élève soit convenablement affrontée. Enfin, la « parole du silence » se révèle souvent plus éloquente et plus efficace. Cela est, par exemple, apparent dans le cas où l'enseignant traite des sujets difficiles qui touchent les cordes les plus délicates, ainsi que les plus personnelles, de l'âme de son élève.

En guise d'Épilogue

La relation, et même la confrontation avec « l'autre », « le différent » que nous découvrons

soit en nous-mêmes, soit chez l'autre, n'est que le deuxième pas de la démarche dialectique. La démarche vers l'« autre » ou vers le « différent » (que nous devons reconnaître, accepter, et peut-être aimer) exige de la part du pédagogue un effort d'héroïsme et souvent d'ascétisme. Le mouvement dialogique (« διά-λογος ») ne constitue-t-il pas, par sa nature, un déchirement, une entre-ouverture, vers le nouveau chemin du « logos » (« λόγος ») ?

Si l'enseignant et son étudiant disposent d'un esprit athlétique et n'hésitent pas à risquer un « dépouillement » désarmant, pour s'approcher l'un de l'autre — et tous les deux de la Vérité, le but formatif sera atteint. Tous deux parviendront au troisième stade de la synthèse qui est la *transformation*, le *changement formatif*, la « métamorphose » éducative. Par la lutte des deux Ego les vérités partielles de chacun se livrent à l'incandescence du dialogue et une nouvelle entité se crée. Il s'agit de l'entité relationnelle de chaque personne. Dans cet état de métamorphose l'identité psychologique de chacun reste intacte, bien qu'elle subisse des changements qualitatifs dus à sa formation. C'est alors que le processus éducatif fonctionne comme processus d'autoformation personnelle, tant pour l'enseignant que pour l'enseigné.

Alexandre Cosmopoulos
Université de Patras (Grèce)

NOTES

- (1) Le Dr. Alexandre Cosmopoulos est professeur de « Pédagogie de la Dynamique Relationnelle » et actuellement Président au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Patras (Cité Universitaire 261 10. Fax : 061 997612. E-mail : a.v.cosmopoulos@upatras.gr), en Grèce. Il soutient une Pédagogie de la Personne, fondée sur la Relation et il est auteur de l'ouvrage, relatif au sujet du présent article, « Σχεσιαδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου », 3^e edit..., M. Grigoris, Athènes 1995, pp. 499 (1^{re} ed. 1983).
- (2) Bien sûr, cette pédagogie se réfère aux psychologies humaniste et phénoménologique qui, par leurs thèses et leurs travaux, ont essentiellement et de facto reconnu la notion de la « personne ». Le terme de « personne », comme notion spécialement et d'abord théologique et philosophique, est créé par les Pères de l'Église chrétienne, notamment ceux de l'Église Orthodoxe (dès le 4^e siècle après J.C.) et, ensuite, est repris par la Philosophie. À notre siècle il est repris par la philosophie personnaliste, surtout en France, et par les psychologies phénoménologique et humaniste, surtout aux États-Unis. Nous utilisons le terme « personne » pour désigner l'entité psychologique qui, existant dans chaque personnalité, possède une dynamique développementale d'auto-détermination. Cette dynamique de la Personne sert à exprimer son « propre », son unité existentielle (mais inséparablement liée avec l'Autre, et tournée vers lui), son caractère

transcendantal et son pouvoir extraordinaire de liberté. Ces derniers traits sont exactement les traits principaux, qui, à notre avis, distinguent la « personne » de la « personnalité ».

- (3) Dans la langue grecque philosophique et quotidienne le terme « spirituel » ne s'utilise pas comme opposé au « matériel », « corporel », « charnel », sens accentué dans la culture occidentale (cf. Lalande). Il s'agit d'une *catégorie* qui exprime plutôt la qualité morale et intellectuelle de la personne humaine.
- (4) Cf. Mauco, G. **Psychanalyse et Éducation**, 4^e éd. Aubier-Montaigne, 1973, p. 257.
- (5) Cela présuppose, bien sûr, que le pédagogue ait déjà reconnu que l'accomplissement de son rôle de maître d'école et spécialement d'instructeur dans le cadre relationnel décrit déjà auparavant n'est pas incompatible avec une attitude « centrée sur la personne ».
- (6) Nous croyons qu'en exerçant une activité psycho-pédagogique (d'enseignant, d'éducateur, de conseiller) nous sommes obligés de « guider » l'autre. Et nous croyons que, d'une part, nous sommes obligés d'accepter ce devoir, mais que, d'autre part, nous pouvons l'exercer de manière « non directive », manière propice au développement de la personne.
- (7) Qui n'aime pas faire « du bruit » et paraître plus importante qu'elle n'est.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM A. (1984). – L'univers professionnel de l'enseignant : un labyrinthe bien organisé. In A. Abraham, dir., **L'enseignant est une personne**. Paris : ESF, p. 20-27.
- ASPY D. N. (1972). – **Toward a Technology for Humanizing Education**. Champaign, Illinois : Research Press.
- BUBER M. (1969). – **Je et Tu**. Paris : Aubier.
- FROMM E. (1956). – **Société aliénée et société saine : du capitalisme au socialisme humaniste : psychanalyse de la société contemporaine**. Paris : Le Courrier du livre.
- HORNEY K. (1955). – **Nos conflits intérieurs**. Paris : L'Arche.
- MASLOW A.H. (1970). – **Motivation and Personality**. New York : Harper and Row.
- MAUCO G. (1973). – **Psychanalyse et éducation**. Paris : Aubier Montaigne, 4^e éd.
- NYGREN A. (1944, 1952). – **Erôs et agapé : la notion chrétienne de l'amour et ses transformations**. Paris : Aubier.
- ROGERS C. (1984). – L'éducation, une activité personnelle. In A. Abraham, dir., **L'enseignant est une personne**, Paris, ESF, p. 14-20.
- TAUSCH R. (1978). – Facilitative dimensions in interpersonal relationships. **College Student Journal**, vol. 12, p. 2-11.
- THORNE B. (1994). – **Comprendre Carl Rogers**. Toulouse : Privat.

NOTE DE SYNTHÈSE

Actualité de l'alternance

André Geay et collaborateurs

(Unité de recherche « Autonomie et alternance éducatives ») (1)

L'alternance est une conception éducative qui a envahi la pensée scolaire contemporaine au point qu'on l'identifie à toute situation où, pour apprendre, se mêlent la vie en classe avec des livres ou avec des leçons d'une part, et les pratiques à vocation technique sur le terrain plus ou moins professionnalisé d'autre part. Elle est souvent présentée « *comme une sorte d'évidence pratique liée à la nécessité de rapprocher l'école de l'entreprise, la théorie de la pratique* » (Rose, 1992, p. 35). Cet envahissement de significations multiples est à l'origine de nombreuses confusions au-delà de l'utopie d'une réponse miraculeuse à tous les maux scolaires, éducatifs et formatifs ou sociaux de notre société.

On a regroupé ici les différents travaux sur l'alternance autour de plusieurs « paradigmes apparents » — qui sont considérés comme autant d'approches — à l'égard desquels cette note descriptive ne prend pas parti. Elle tente toutefois d'ouvrir des perspectives de développement d'une pensée complexe qui devrait constituer un dépassement paradigmatique. Simultanément, un point de vue permettant la construction d'une typologie sera proposé.

APPROCHE « SOCIO-HISTORIQUE » DE L'ALTERNANCE

Dans un article déjà ancien, Catherine Mathey-Pierre et Isabelle Ritzer (1989) se sont efforcées de proposer une description des formations en alternance telles qu'on les entend communément dans la littérature spécialisée. Le repérage bibliographique qu'elles proposent, pour aborder les questions de formations inscrites sous le concept d'alternance (2), donne surtout à voir des textes institutionnels rendant compte de la façon dont la société s'en est emparée pour en faire un label.

On découvre ainsi que l'alternance a d'abord été appréhendée d'un point de vue à la fois historique et général comme le retour d'une idée qui n'est pas tout à fait nouvelle dans la formation professionnelle. Elle est en germe dans la pensée des Lumières qui plaide pour une alliance du savoir théorique et des savoir-faire techniques. L'Encyclopédie « élève le geste technique au rang de savoir » (Belhoste, 1989) et donc de « savoir enseignable ». L'apprentissage « sur le tas » dans le système du Compagnonnage (Guedez,

1994) apparaît alors avec ses limites internes : pas de droit à l'erreur, pas de progression didactique, pas de mise à distance du travail productif permettant le travail de l'esprit (la skholè).

L'alternance s'inscrit ainsi dans un mouvement social (économique et scolaire) ; elle est en germe dans les débats sur l'apprentissage au XIX^e siècle. Les premières situations de formation professionnelle sont souvent alternées dans des « écoles de demi-temps » comme on dit à l'époque (Charlot et Figeat, 1985). Les débats sur « la crise de l'apprentissage » (Troger, 1995) déboucheront sur la loi Astier de 1919, première forme d'alternance avec l'instauration des cours professionnels pour les apprentis : « Apprentis, 4 heures à l'école, 36 à la production » (Catani, 1973).

Dans le champ éducatif, le substantif « alternance » apparaît en 1946 dans la charte d'un mouvement d'éducation rurale – les Maisons Familiales rurales d'éducation et d'Orientation – pour désigner une de ses caractéristiques principales : « l'alternance de séjours entre la maison familiale et la ferme » (Chartier, 1986).

D'un mot-outil, l'alternance va alors devenir un concept développé à travers les colloques d'Amiens (1968) et d'Orléans (1970) et surtout, après la contestation étudiante de Mai 1968, avec la proposition d'Olof Palme, (alors ministre de l'Éducation de Suède) à Versailles (Mai 1969) d'introduire « une éducation alternée » comme rupture et discontinuité dans les études dans une perspective d'éducation permanente (Girod de l'Ain, 1982). Son discours deviendra celui de l'OCDE et provoquera l'utopie d'une « autre école » (Schwartz, 1977) entièrement structurée et organisée selon une forme alternée. Dans la même mouvance, un colloque sur l'enseignement supérieur en alternance à Rennes en 1973 réfléchira sur l'alternance comme rupture pédagogique pour « provoquer la maturation des jeunes » (Girod de l'Ain, 1974) et un collectif (*Éducation et alternance*, 1982) offrira la première synthèse des diverses réflexions et expériences en cours. La trace institutionnelle repérable de cette percée de l'idée d'alternance se trouvera dans la loi de 1971 sur la formation permanente et l'enseignement technique, avec la création des Centres de Formation d'Apprentis pour mettre en œuvre une pédagogie de l'alternance (Patris, 1977, Appay, 1982, Combes, 1988).

Mais, à partir de 1974, la montée de la crise économique fera émerger le problème du chômage des jeunes et fera apparaître l'alternance d'abord comme une solution à l'insertion des jeunes en difficultés à la sortie du système scolaire (Schwartz, 1981). Celle-ci est alors vue et analysée comme une nouvelle forme des rapports formation-emploi dans le contexte d'une société malade du chômage (Jallade, 1982, Rose 1984, HCEE, 1988).

Depuis, le terme court beaucoup. Il gagne progressivement l'ensemble du champ à partir de situations variées qui en 1993 pouvaient se regrouper en quatre principales : « *l'apprentissage, l'alternance sous statut scolaire, l'insertion par l'alternance et les actions de formation alternée destinées aux jeunes engagés dans le crédit de formation individualisé* » (Voisin, 1993).

APPROCHE « SOCIO-PÉDAGOGIQUE »

L'alternance a aussi été abordée d'un point de vue socio-pédagogique plus classique, à travers l'opposition des apprentissages en école et en

situation de travail (Crayssac, 1979, Jallade, 1986, Lesne, 1989, Collectif « *Les formations en alternance* », 1992). C'est l'affirmation d'une contradiction entre la logique éducative et la logique productive qui est ici travaillée, à la suite de B. Schwartz (1977) affirmant que l'alternance sera toujours « polémique ». Cette contradiction, dans la filiation de la dichotomie théorie-pratique héritée du positivisme du XIX^e siècle qui a fondé et structuré l'école, est analysée dans ses conséquences sur les modèles d'enseignement-apprentissage (Malglaive et Weber, 1982, Colardyn, 1984, Geay, 1985, Charlot, 1993). Est-ce que l'alternance contribue à mieux former les jeunes ? (Malglaive, 1983). Il y a du savoir dans le travail et dans l'entreprise « *on transmet d'abord du travail* » (Delbos et Jorion, 1984). Pour que ces savoirs soient transmis et acquis dans et par le travail, il faut que le stagiaire soit « *acteur décisif de l'alternance* » (Chaix, 1993). Mettre le jeune au centre, cela demande à être opérationnalisé dans une ingénierie de l'alternance (Geay, 1998). Tel est est l'enjeu d'une ingénierie éducative (Poupard *et al.*, 1995, Mauduit-Corbon, 1996) et partenariale (Cardi et Chambon, 1997, Schneider, 1999), au service des différents acteurs de l'alternance et notamment des tuteurs en entreprise (Vincent, 1983, Boru, 1988, Boulet, 1992, Vanderpotte, 1992).

Ce retour en force de l'alternance apparaît alors comme une « alternative au tout-école » (Geay, 1994) pour faire réussir autrement et sauver toutes les intelligences. Bien au-delà de l'effet de déscolarisation bénéfique (Illich, 1970), l'alternance permet surtout d'apprendre ce qui ne s'apprend pas à l'école : les savoirs expérientiels (Kolb, 1984, Pineau, 1993) ; les savoirs d'action (Schön, 1983, Barbier, 1996), les « compétences hors programme » (De Chalendar, 1988). La compétence permet de dépasser la fausse opposition entre les savoirs théoriques en école et les savoirs pratiques en entreprise. À l'entre-deux, l'alternance est centrée sur les compétences (Jedliczka et Delahaye, 1994). Concevoir une alternance éducative c'est alors relier ce que l'histoire a séparé (formation et production, école et entreprise, théorie et pratique, concret et abstrait, travail intellectuel et travail manuel). Vaste projet encore largement en friche. Aussi, un point de vue plus récent (Maubant, 1997) voit-il les limites actuelles de l'alternance dans son « impensé éducatif » ou pédagogique (et nous ajouterions « didactique ») et relance le débat sur la spécificité de l'alternance : système de formation alternatif à l'école ou système de gestion de l'emploi ?

APPROCHE « SOCIO-ÉCONOMIQUE »

Cette approche socio-pédagogique où l'alternance est perçue d'abord comme un moyen de remédier aux carences de l'école, est fortement critiquée par les sociologues de la transition professionnelle (Méhaut, Rose, Monaco *et al.*, 1987). Une conception pédagogique de l'alternance est insuffisante (Bouquillard, 1993, Chaix, 1993, Monaco, 1993) car l'alternance est traversée par les logiques sociales et économiques (Charlot, 1993). L'intérêt de l'approche d'Antonio Monaco (1993) est de se centrer sur le point de vue des entreprises et les logiques socio-économiques. De ce point de vue, l'extension de l'alternance se découpe en trois périodes distinctes (Monaco, 1993, p. 65) :

– de 1959 à 1972, avec les prémices de l'extension de l'alternance au sein même de l'école (avec l'allongement de la scolarité obligatoire se pose

le problème des périodes en entreprise pour les élèves scolarisés en échec scolaire et l'entreprise est en voie d'être reconnue comme lieu complémentaire de l'école) ;

– de 1972 à 1981, avec un élargissement aux jeunes demandeurs d'emploi et aux élèves du technique court (dans un contexte de crise et de montée du chômage, l'alternance s'inscrit dans les CAP-BEP et les dispositifs d'insertion où l'entreprise se voit solliciter surtout comme acteur social) ;

– de 1981 à 1990 environ, où s'opère une consolidation de l'alternance sur les plans financier, politique, administratif, « pédagogique », qui la place alors sur la voie de la généralisation à l'ensemble de la formation professionnelle des jeunes (et l'entreprise est reconnue comme un acteur à part entière de ces formations).

Pour Monaco, l'approche strictement pédagogique de l'alternance est tout à fait insuffisante, voire trompeuse. Si l'alternance est un système de formation (où l'on peut rêver d'une « alternance idéale » articulant des logiques contradictoires), elle est surtout un système d'emploi pour les entreprises, c'est-à-dire « un processus de mobilisation, de canalisation, de drainage des jeunes de faible niveau de formation vers des entreprises de basses qualifications » (Monaco, 1993, p. 249). L'alternance a peu d'impact sur l'emploi et sur la résorption du chômage. Ce sont les petites entreprises, souvent en difficulté et à forte instabilité d'emploi, qui acceptent des jeunes en stage, et ces derniers ne sont pas vraiment formés dans les entreprises. Ce sont les jeunes les plus en difficulté et issus des milieux les plus modestes qui s'y retrouvent. L'alternance ne remet donc nullement en cause les processus de division sociale qui structurent la société.

Et c'est là qu'interviennent les comparaisons avec l'Allemagne et son « système dual » (Tanguy et Kieffer, 1982 ; Géhin et Méhaut, 1993). L'apprentissage allemand est-il transposable en France comme semblent le penser les politiques de relance successives ? Il y a une « cohérence sociale » (Géhin, 1993) qui exclut toute solution facile d'importation d'un modèle.

Finalement, à travers tous ces travaux, l'alternance en France apparaît comme un système à double face : un système de formation (alternance qualifiante et pédagogie nouvelle) et un système d'emploi (alternance d'insertion et de transition professionnelle). Si l'enjeu principal de l'alternance dans les entreprises « porte moins sur l'application d'une pédagogie nouvelle que sur l'institutionnalisation des formes de canalisation des jeunes vers les entreprises » (Monaco, 1993, p. 249), on ne saurait oublier que, pour nombre de jeunes, elle constitue la seconde (et dernière ?) chance d'acquérir une qualification et d'entrer dans l'emploi.

Au terme de ces premiers repérages, on peut se demander si un certain nombre de conceptions ou d'approches ne s'adosent pas à une position positiviste (non explicitée), puisque le référent pédagogique ne sort pas de ce qui se rattache aux modèles ontologiques propres à l'objectivisme, où les variables invoquées se donnent à voir hors de tout processus de récurion et loin de l'idée d'autonomie des systèmes considérés (3). Est alors laissé de côté tout ce qui embraye sur les paradigmes qui ne se contentent pas d'enfermer les sciences humaines dans l'héritage des conceptions selon lesquelles l'homme, la société, l'économie... pourraient devenir transparents au

chercheur qui serait censé contempler adéquatement des objets depuis Sirius et n'avoir aucune part dans leur construction.

La pression sociale et économique, héritée de l'idée selon laquelle on peut lire le monde de façon à en améliorer la rentabilité et l'efficacité dans son fonctionnement, constitue une opinion puissante. Si bien que les points de vue qui ne se contentent pas de ces « doxas » de surface posent trop de questions sur le sens des propres actions des auteurs pour trouver une place dans une pensée dominante (4).

Nous allons tenter, dans ce qui suit, de dresser le bilan de ce qui peut se faire et qui se fait aussi dans le domaine de l'alternance, quand elle est investie, depuis une position constructiviste (explicite), en s'appuyant sur les outils de la pensée complexe. Nous essaierons simultanément de fournir les moyens de construire une typologie des formes d'alternance susceptible de recadrer les différents points de vue évoqués.

OUTILS POUR UNE CLASSIFICATION — POINT DE VUE « COGNITIVO-INSTITUTIONNEL »

Dans ce paragraphe, nous allons tenter de capter la signification des pratiques d'alternance dans leur relation dialectique entre les individus qui les vivent et les structures institutionnelles, qui sont le plus souvent ce que l'on repère. À partir de la description de ces interactions, nous tenterons ensuite de faire émerger la pertinence cognitive qu'il peut y avoir à aborder l'alternance de cette façon. Pertinence qui tient à la fois au sens que produit cette forme d'apprentissage chez les individus en quête de savoir, et aux ouvertures sociales qu'elle peut aider à esquisser dans la lutte contre l'échec scolaire, une fois assumée l'idée que c'est en plongeant dans la complexité que des paradoxes à exploiter vont émerger et qu'il convient de s'y intéresser.

Morphologies de l'alternance et modalités de récursion

Si l'on admet que les processus bio-cognitifs rendent compte de la grande complexité des organismes vivants et de leur modalité conjointe de cognition, on peut aussi admettre qu'ils suscitent des modélisations exploitables dans d'autres domaines, en particulier ceux qui peuvent aider à comprendre l'alternance (5). Dans cette optique, l'alternance se caractérise par la « transaction » tendue des tendances antagonistes (accroissement de l'ordre/accroissement du désordre). C'est un rapport entre des démarches de tous les instants, qui s'accorde avec le caractère essentiel du vivant : son pouvoir de récursion relativement étendu dans les réorganisations auto-produites et contrôlées.

Cette conception globalisée de l'évolution des systèmes vivants a des rapports évidents avec nos préoccupations concernant l'alternance éducative, dans la mesure où l'étude de ces modes de récursion peut fournir un support conceptuel primordial à l'étude des formes d'alternance éducative, d'autant que l'alternance éducative vise à favoriser chez les individus un « progrès » cognitif qui n'est pas étranger au reste des processus du vivant et à leurs niveaux d'intégration.

Après Piaget, nous savons que les systèmes vivants présentent classiquement trois modes de régulation/récursion qui sont « majorants » dans leur développement.

- Le mode le plus élémentaire est le rythme qui par sa seule reproduction régulière des transformations, évite au système des pertes d'organisation (6).

- Une boucle rétroactive plus élaborée ajuste les transformations par interactions renversables. Cela signifie qu'une action (ou un état transformationnel du système) se voit remplacée par une autre à l'instant suivant, mais que la première peut retrouver sa place par la suite. Ainsi, cette succession de transformations qui permet un retour à la précédente traduit-elle bien un progrès en organisation du système, puisque la régulation s'opère par un possible retour à l'antécédant de l'ensemble complexe (7).

- La transformation qui fournit le réglage le plus puissant est la réversibilité. À la différence de la renversabilité (substitutions associées), il est ici possible de tenir compte de ce qui va se passer en opérant la transformation et d'en pré-corriger les effets (8).

Ces trois modes de récursion que l'on voit à l'œuvre, à des degrés divers, dans les systèmes vivants, selon leur niveau de fonctionnement, peuvent être utiles pour décrire analogiquement des fonctionnements socialisés de l'alternance éducative vécus par les sujets.

a - L'alternance-rythme

Quand un individu vit des tâches éducatives en simple contiguïté, on peut penser qu'il développe une alternance-rythme. En allant du bureau au cours du soir, il n'est pas évident qu'il en tire *a priori* d'autre profit que celui d'aller d'une situation à une autre, sans que l'intégration soit autre que de les faire se succéder ! Dans ces conditions, l'apprentissage risque de demeurer saturé par la répétition rythmée des tâches, sans que les contenus de l'une et de l'autre se marient avec profit dans l'esprit de celui qui les vit. L'absence d'intérêt, les abandons nombreux et les « je ne vois pas pourquoi je fais ça », illustrent les difficultés fréquemment rencontrées quand la personne vit cette modalité primitive et précaire de régulation cognitive des apprentissages alternés qui exigent un haut niveau d'autonomie personnelle pour être féconds.

b - L'alternance-renversabilité

La boucle de rétroaction renversable par simple échange substitutif, se rencontre chez un apprenant quand il s'appuie sur une action pour en mettre au point une autre. Cependant, si cette mise en œuvre aboutit à une production de séquences qui progressent vers une plus grande abstraction cognitive, elle ne va pas jusqu'à l'anticipation de changements structuraux de la première en pensant la seconde. Ainsi, l'individu qui se sert de son expérience concrète pour réfléchir à la résolution de problèmes compliqués, a-t-il de fortes chances de recourir à ce mode de régulation si, en retour, il ne sait pas traduire ses réflexions dans le domaine concret d'où il est parti. Comme si la situation stimulante aidait à élargir la pensée, sans que les retombées se retrouvent sur le terrain. Par exemple, partir de la manipulation du bois pour mieux comprendre le moment des forces en physique, mais n'en pas tirer de conclusions pour améliorer ses stratégies dans les exercices pratiques, illustre bien la seule renversabilité des tâches (manipulation → réflexion → manipulation) sans que, pour autant, le retour au terrain soit enrichi grandement par la réflexion recadrante. C'est aussi le cas

quand l'alternance [atelier → cours → atelier → cours] constitue deux séries indépendantes : aller aux séances d'atelier et aller aux cours, sans les marier cognitivement de manière forte.

c - L'alternance-réversibilité

L'alternance vécue s'apparente à de la réversibilité quand il est possible à l'individu de gérer ce qu'il vit sur le terrain (activités pratiques) et en classe (leur formalisation) en puisant dans un même registre de ressources, au point qu'il les intègre en une seule unité cognitive, en anticipant des projets d'apprentissage d'un domaine dans l'autre. Un des exemples les plus frappants, outre les pratiques compagnonniques où le sujet apprend à différentes sources pour anticiper la réalisation d'une œuvre qu'il pilote à son compte avant de la livrer au monde (un chef d'œuvre), est ce que l'on rencontre dans des formations où la finalité est une production de savoir auto-organisateur. À quelque niveau de scolarité que ce soit, l'individu qui se forme de cette manière doit produire un savoir socialisable avec un minimum de formalisation (mémoire, rapport...). Il sait anticiper, prévoir, construire des microfinalités (heuristiques) significatives, de façon *pragmatique*, en développant des synergies entre les mondes scolaire et extra-scolaire, de la vie professionnelle par exemple. Ce mode de récursion est favorisé dans ses conditions d'intégration cognitive, par des stratégies pédagogiques comme la mise en commun des acquis (Duffaure, 1985 et Chartier, 1986), la réalisation d'un journal de bord singulier, d'un cahier d'exploitation où s'échangent les apports et les questionnements des deux milieux de vie (professionnel et scolaire) qui doivent collaborer et que l'individu doit, à la fois, différencier et coordonner pour apprendre.

Pratiques institutionnelles et formalisations de l'alternance

La formalisation institutionnelle de l'alternance qui paraît encore aujourd'hui la plus pertinente d'un point de vue systémique est empruntée à Bourgeon (1979). Si nous considérons qu'un système éducatif (Gimonet, 1984, pp. 83-84) est d'autant plus riche qu'il intègre de l'information et qu'il gère de l'institué, tout en conservant un certain degré d'inertie, il semble légitime de distinguer, en gros, trois formes sociales d'alternance.

a - L'alternance juxtapositive

Bourgeon entend par là (1979, p. 35) « deux périodes d'activités différentes : l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles ». Il est évident qu'une telle situation est socialement très inerte et propre à satisfaire un système bureaucratique qui s'occupe de l'alternance. Ici, le poids de l'institué (par ailleurs disjoint en deux domaines) est très fort. C'est lui qui s'impose aux acteurs et fournit les informations qui cohabitent.

Ce système ne considère pas directement les stratégies d'apprentissage des acteurs, dans une perspective susceptible de faciliter l'intégration des savoirs. En effet, dans l'alternance juxtapositive, il se crée des espaces et des temps d'apprentissages indépendants les uns des autres. Seule l'autorité sociale a un pouvoir tutélaire. Cette autorité crée les conditions politiques de la réalisation de l'alternance (loi sur la formation continue, par exemple) et les institutions pour gérer les crédits. Mais elle ne s'assure pas de l'efficacité de la formation, autrement que de manière quantitative (sommes dévolues et heures de formation comptabilisées).

b - L'alternance associative

Dans ce que Bourgeon (1979, p. 36) a défini comme « une association par alternance d'une formation générale et d'une formation professionnelle », le système éducatif n'institue pas à son compte la totalité de la formation. Il rencontre et reconnaît le rôle du terrain. D'où la réduction de son inertie ; ce qui réduit sa puissance en tant que système social, en laissant plus de place à l'instituant propre aux participants. Les CFA, institutionnellement, et certaines maisons familiales rurales pratiquement, sont assimilables à cette forme d'alternance (Clenet et Gérard, 1994, Demol, 1997, Sallaberry *et al.*, 1997). Par exemple, les possibilités de rencontre entre les différents partenaires (parents, élèves, professeurs, maîtres de stages) libèrent un réseau de relations instituant qui échappent à l'emprise uniformisante et conformisante de l'ensemble du système éducatif centralisé. Mais le mariage harmonieux et fécond pour chaque sujet, considéré dans la singularité de ses différents milieux de vie, demeure précaire.

c - L'alternance copulative

Bourgeon (1979, p. 37) définit l'alternance copulative comme la « compénétration effective des milieux de vie socio-professionnelle et scolaire en une unité de temps formatif ». Dans cette situation le système institué a perdu une partie de sa puissance de contrôle sur les acteurs et sur les réseaux de relations qui se constituent en les laissant jouer, afin d'aboutir à des situations qui peuvent être très variées. Cet institué minimisé gère peu d'informations : son pouvoir se limite à organiser le temps et l'espace de la formation (sessions, stages) pour définir les objectifs à atteindre, mais il ne prétend ni imposer ni surdéterminer des stratégies-types, liées à une emprise sur les acteurs. Il a du pouvoir sur l'évaluation sommative (délivrance des diplômes à des échéances précises). Pour le reste, la maîtrise de la situation d'alternance est largement transférée aux acteurs eux-mêmes, en tant que singularités, réseaux ou groupes (élèves, professeurs, maîtres de stage, etc.).

Antagonismes et stratégies d'adéquation

En examinant ces deux voies d'approche de l'alternance (individuelle et institutionnelle), nous constatons aisément que la première, qui a trait au vécu des individus, se traduit par une montée en abstraction dans leurs pratiques. Ainsi, chacun « englobe »-t-il, en un seul système éducatif personnel, de plus en plus de contenu formatif et peut-il le recadrer ; ce qui lui donne un pouvoir stratégique accru sur sa propre éducation. Entre celui qui vit un métier et des cours du soir et un étudiant qui, pour produire un mémoire, met en rapport son expérience de terrain et son travail conceptuel, il y a un gros écart quant à la place faite aux possibilités d'intégration du milieu vécu. Fait de séquences et d'espaces disjoints dans le premier cas de figure, il tend vers un objet unifié dans le second, probablement plus facilement abstrait ici que là, mais moins demandeur de « pilotage autonome », pour aboutir.

L'alternance, vue dans un système éducatif institué, montre aussi une évolution de sa forme juxtapositive vers sa forme copulative. De là à ici, il y a une perte du « poids » de l'institué dans la gestion des informations sociales et des structures éducatives mais, sans doute, aussi de sa complication concomitante. En revanche, l'accroissement de la part d'instituant est corrélatif d'une organisation qui exige formellement, dans les réseaux des acteurs, la mise en œuvre d'une alternance vécue et socialisée sur le mode réversible.

Cette approche des antagonismes entre l'alternance vue du point de vue des acteurs et du point de vue des institutions a quelque chose d'inconciliable a priori, tant la « pente » vers l'accroissement de l'inertie sociale à traitement binaire de l'alternance (vers l'alternance juxtapositive) est forte et peu compatible avec l'exigence de l'intégration personnelle élevée (alternance réversibilité).

Il semble cependant que nous puissions détecter des paliers d'équilibre qui laissent penser que des optimums peuvent trouver leur place à chaque rencontre croisée.

La rencontre de l'*alternance-rythme* et de l'*alternance juxtapositive* est bien connue. C'est elle qui prévaut quand les échecs sont nombreux et les abandons multiples. Tel est le cas, par exemple, des systèmes éducatifs où l'élève vit objectivement des cours du soir dans un système très bureaucratiqué. Dans cette perspective, on a tout lieu de penser que seuls réussissent à apprendre efficacement les sujets qui en ont très envie et qui font preuve d'une puissante indépendance à l'égard des champs professionnels et scolaires, pour dépasser la simple rythmicité et pour intégrer du savoir à leur compte. Ces individus semblent développer des stratégies largement assimilables à de l'autodidaxie qui suppose un haut degré d'autonomie, voire d'isolement, quand celle-là est fondée sur une maîtrise abstraite de l'environnement (production intériorisée d'un milieu personnel comme espace-temps de décentration).

Autrement, l'équilibre le plus bas se réalise dans l'échec des sujets. Ils développent alors du non-sens envers le rythme travail-cours dans un système institutionnel très inerte et monofinalisé. Ce système gouverne la séparation métier-études en ne s'intéressant qu'à dispenser (très bureaucratiquement) des enseignements qu'il maîtrise bien mais sans un grand souci pour la cohésion intégrative que peuvent opérer les acteurs.

L'équilibre entre l'*alternance-renversabilité* et l'*alternance associative*, semble très consistant dans la période actuelle où l'alternance est à la mode. Cet équilibre prend toute sa signification dans le concept de partenariat (Clenet et Gérard, 1994). Ce concept accorde, en effet, une certaine place aux acteurs. Cette place est plus grande que dans la simple juxtaposition, mais elle est surtout investie dans le champ socio-institutionnel, au point de se préoccuper principalement, non pas des apprentissages singuliers, mais des liaisons entre les institutions selon des modalités associatives. Le partenariat se préoccupe aussi de l'institutionnalisation de réseaux qui ont, dès lors, tendance à devenir des organismes institués appréhendables dans ce cadre privilégié. En bref, il se développe ainsi un système social supportable par les divers organismes concernés qui gèrent la succession des périodes d'activités [formation-travail] pour tenter parfois d'ajuster des cohérences de contenus mais sans se préoccuper outre mesure si ces derniers sont intégrés selon des stratégies singulières efficaces et variées.

La rencontre de l'*alternance-réversibilité* et de l'*alternance copulative* fonde son équilibre sur le concept d'intégration au point que certains auteurs comme D. Chartier par exemple, ont substitué, par contamination, le concept d'intégration à celui de copulation.

Cette substitution semble un peu rapide. Son approfondissement permet de voir plus clair dans les formes d'équilibre susceptibles de se développer dans la rencontre des deux approches de l'alternance : les pratiques vécues et le système éducatif institué.

L'alternance-réversibilité vise à rendre efficace l'apprentissage fondé sur l'anticipation productrice de sens à partir du vécu dans deux domaines : le terrain et l'école, qui s'organisent en synergie à cette fin. Dans ces conditions, il n'est pas nécessaire qu'un élève présente un haut degré d'indépendance à l'égard du champ pour apprendre efficacement, puisque l'on s'efforce de lui faciliter la vie afin d'intégrer des objets proches de ses préoccupations et de sa vie. Le maître de stage, bien coordonné avec l'enseignant, va favoriser des activités professionnelles en « vraie » grandeur. Il va répondre aux questions de l'élève pour que ce dernier fasse une « montée » en abstraction en formalisant, à l'école, ce qu'il a vécu concrètement ailleurs. Dans ce même esprit, l'institution éducative devenue copulative se dissout largement en réseaux concernant les divers acteurs de la formation, et le cadre institutionnel est minorisé au point de laisser le système éducatif au niveau général, possesseur du minimum de pouvoir (9).

Dans cette perspective, on comprend aisément que cette forme équilibrée d'alternance ne soit pas la démarche la plus favorable pour tous les sujets. Elle convient particulièrement à ceux qui, pour abstraire, ont besoin de la proximité des « espaces de formation » [profession → école] (10).

Curieusement, l'alternance entre la salle de classe et l'atelier dans les lycées professionnels et techniques n'est pas éloignée de ces préoccupations quand on cherche à y constituer des réseaux pédagogiques où se rencontrent l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Ici aussi, on cherche à lier les deux domaines tout en voulant préserver l'apprenant des influences sociales qui font se mêler la vie privée et la vie publique comme les personnalistes traditionnels n'hésitent pas à le faire dans une vision non-laïque de la société. Seulement, dans ce dernier cas, la reproduction du système scolaire classique interfère avec le projet de formation. C'est l'absence de singularisation des stratégies cognitives contraintes par l'uniformisation scolaire, qui joue ici le rôle réducteur des bonnes intentions (11).

APPROCHE « COGNITIVE »

La prise en considération, dans le paragraphe précédent, des modes de récursion, appelle un développement plus ample du point de vue de la cognition, qui met en évidence l'aspect paradoxal de l'alternance.

Réussir, comprendre et apprendre

Évoquer réussir et comprendre s'inscrit directement dans l'œuvre de Piaget (1974). Quand il s'agit des problèmes posés par l'alternance, il ne faut pas se référer au psychologisme de l'École Nouvelle. Il vaut se référer à la théorie piagétienne de l'assimilation, et se souvenir que Piaget a contribué à fonder une véritable révolution pédagogique à la fin des années 60, en réfléchissant à la prise de conscience dans un nouveau paradigme cognitif.

Avec cette nouvelle façon de voir, l'intérêt pencha vers la variété et vers la singularité des systèmes et il porta sur les stratégies qui sont mises en œuvre par des individus considérés comme des systèmes. Chez Piaget, ce changement paradigmatique demeura pratiquement toujours en filigrane. Il se traduisit néanmoins par la prise en compte de l'idée d'inconscient dans le

champ cognitif et il permet d'aborder l'idée de prise de conscience et des rapports entre le vécu des actions et celui de leur conceptualisation (12). La prise de conscience fut surtout un approfondissement des mécanismes du passage supposé de l'inconscient au conscient (13). Dans cet esprit, le vécu des actions comme tel signifie qu'une réussite (R), qui est une « compréhension en action », est une action peu consciente, alors que la compréhension (C) est une « réussite en pensée », plus consciente de ce qui s'est passé.

En continuant l'examen de ces travaux de Piaget, nous retenons plusieurs points qui jouent un rôle décisif pour le bien-fondé du développement de l'alternance :

- Il semble que, pendant longtemps, au moins jusqu'à l'adolescence chez la plupart des personnes, et jusqu'à la construction des structures opératoires hypothético-déductives, l'ordre Réussir → Comprendre demeure privilégié pour accéder au sens.

- C'est par la suite que l'ordre Comprendre → Réussir peut venir le concurrencer.

Voilà qui justifie pleinement l'alternance la plus intégrative au point de la rendre quasiment exclusive si nous faisons l'économie de la variété des stratégies singulières.

Mais passer d'une conception exclusive à une autre n'est pas convaincant, d'autant que les résultats des travaux de Piaget appellent encore plusieurs remarques qui constituent une sorte de contre-discours nécessaire pour rendre relatifs les rapports entre alternance et cognition.

La première remarque est d'ordre théorique. Il n'est pas évident que la séquence privilégiée R → C dans l'apprentissage significatif, soit le produit d'une construction opératoire structurale exclusive dès le plus jeune âge. Autrement dit, « Réussir » et « Comprendre » sont des processus cognitifs qui peuvent varier très tôt dans leur organisation active. Cela veut dire que, si l'on suivait fidèlement Piaget, avant le stade opératoire formel, le vécu non-formalisé serait toujours premier. Or, rien ne permet de l'affirmer avec certitude dans tous les cas ; des travaux cliniques le confirment.

La seconde remarque concerne ce qui se passe en classe : elle fonde la diversité des façons d'apprendre et propose les limites de chaque démarche pédagogique. Ainsi, en suivant Piaget, le primat accordé pendant longtemps à la séquence R → C pour apprendre, aurait un sens jusqu'à la fin du primaire. Or, paradoxalement, l'école « classique » en tient peu compte et elle fait primer la séquence C → R qui permet à bien des enfants d'apprendre (14) !

Alternance et échec scolaire

Après cette mise en perspective et sans tomber dans un causalisme univoque impertinent, il apparaît que le système scolaire classique fondé sur le primat de C → R et sur le temps plein scolaire a certes permis à bon nombre d'individus d'apprendre des savoirs, — mais pas à tous —, dans de très bonnes conditions cognitives. À côté de ce système éducatif classique, l'alternance se développe et se structure.

Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, quand ce mode de formation convient, nous y « croisons » harmonieusement deux milieux de vie :

le « vécu » de terrain, généralement socio-professionnel, et le milieu de vie scolaire qui est celui des savoirs théorisés. Ce croisement permet de faire la conjecture selon laquelle :

L'efficiencia de l'alternance est d'autant plus grande qu'elle favorise l'équilibre entre une certaine souplesse institutionnelle et le souci de permettre d'apprendre aux sujets qui développent l'abstraction mentale en privilégiant l'expérience vécue sur un terrain significatif qui peut ne pas être scolaire.

Cela aussi s'opère selon des rythmes variables et appropriés aux stratégies d'apprentissage des individus chez qui celles proposées traditionnellement par l'école ne sont pas les plus performantes.

Ce constat conjecturé laisse penser que développer l'alternance de la façon la plus adéquate possible, constitue une chance véritable de gagner des points de réussite de formation. Une réussite qui n'est pas due à la simple projection « en diminution », des modèles classiques ; si ces modèles ont fait leurs preuves, ils ne sont cependant pas les seuls à permettre une authentique promotion éducative liée au développement cognitif de chacun.

Les expériences et les recherches connues sur l'alternance, permettent de dégager des pistes à approfondir si l'on veut que cette formation, alternative au système classique, joue pleinement son rôle formatif, économique et social (15).

Alternance et paradoxes

En traduisant nos interrogations dans une problématique paradoxale telle que l'a posée dans son formalisme Dupuy (1993), il est possible de regarder l'alternance comme articulant un double paradoxe (Violet, 1997) : celui de l'élève et celui de l'apprenti. Certes, il est bien évident que vouloir ramener la lecture de l'élève ou celle de l'apprenti, au jeu, dans chaque cas, d'un seul paradoxe tient de la trivialité. Parmi bien d'autres qui pourraient être relevés, on en retiendra, ici, deux qui semblent les plus fortement significatifs.

a – Le paradoxe de l'élève

Quand il est question du paradoxe de l'élève, la réflexion porte plus spécialement sur ce qu'est cet élève comme sujet apprenant et sur la façon dont il se dit, voire comme on peut admettre qu'il se dise pour l'entendre. Voir un paradoxe entre le sujet apprenant et son comportement ou son image revient à détecter dans tout cela l'entremêlement de deux hiérarchies.

Ce n'est pas trop dire que l'élève apprenant, pris comme sujet cognitif, fait primer ses actions et ses opérations cognitives qui sont liées à sa vie. Globalement, on peut penser que cela ne vaut que pour autant que le frayage cognitif s'opère, que le besoin d'apprendre est premier sans l'être nécessairement de façon lucide aux yeux de celui qui l'accomplit. Par rapport à cette exigence vitale, les contenus sont plus circonstanciés, surtout s'ils sont du ressort de ce que propose l'institution. En bref, ce que l'on nomme classiquement les savoirs scolaires a un rang cognitif minoré. Ils ne sauraient couvrir tout le champ des activités d'apprentissage des connaissances.

Quand il s'agit de considérer l'élève comme sujet scolaire dont on cherche à décrire une image ou que, lui-même, cherche à conforter socialement celle-ci, il est clair que ce discours ou cette image ne décrivent qu'un

aspect de ce qu'est ou de ce que vit le sujet apprenant. Qui plus est, la hiérarchie des préoccupations se trouve inversée par rapport à celle décrite plus haut. À l'école, les savoirs priment et, à la limite, il n'y a qu'eux qui comptent. Peu importe en effet que l'enfant apprenne de telle ou telle façon, pourvu qu'il sache et qu'il soit repérable, contrôlable comme « sachant ». Si bien que si ce paradoxe ménage en partie l'autonomie de l'enfant tout en le contraignant, il va s'agir de lutter contre lui tout en le préservant. Car tel est l'enjeu de la double contrainte « scientifique » et pédagogique de l'éducation scolaire :

– d'une part, on veut connaître l'élève pour mieux l'accompagner ; ce qui revient à dénier le paradoxe et ramener l'élève à son savoir consommable comme se complaisent à le laisser croire les spécialistes de didactique des disciplines (Geay, 1998) (16) qui estiment qu'aménager les programmes peut être salvateur. Mais on peut tout aussi bien se contenter de s'intéresser aux programmes et aux savoirs, ce qui préserve l'autonomie de l'élève, pour autant qu'il assume le paradoxe en étant en mesure de se recadrer comme il sait le faire quand il réussit bien à l'école.

– d'autre part, on peut vouloir chercher à réduire le paradoxe au nom du pédagogisme scolaire, en faisant parfois le déni du savoir ou en le rendant si relatif qu'il serait insignifiant. Mais c'est alors toute la socialisation incluse dans le statut d'élève-apprenant-des-savoirs qui est en jeu. Et c'est l'institution de toute éducation qui est alors interrogée, au point que s'intéresser à l'élève en voulant minorer le paradoxe peut aboutir, aussi, à la minoration de la construction de l'autonomie propre à l'exercice autonome de la gestion personnelle du paradoxe de l'élève.

b – Le paradoxe de l'apprenti

La situation du jeune en apprentissage professionnel peut, elle aussi, être posée de façon à faire émerger un paradoxe éducatif dominant. Seulement, dans ce cas, les mêmes cadres que celui de l'élève (ce qu'il vit et ce qu'il montre) ne sont pas alimentés par les mêmes hiérarchies entremêlées. Chez l'apprenti, en effet, l'activité d'apprentissage, souvent manuelle, implique fondamentalement que le « pensé » prime sur l'« agi » pour que l'apprentissage puisse ne pas être vécu comme un dressage (17). Le jeune a besoin de savoir, de savoir faire, pour donner du sens à ses actions. Mais, conjointement, cette « partie » de lui-même qui se montre renverse l'ordre d'importance de ces paramètres. Le résultat de l'action prévaut dans le travail manifeste. La société juge, rapidement, le produit et néglige le producteur. Il en ressort, certes, une part importante de reconnaissance de l'autonomie du travailleur, si l'on sait reconnaître, dans le bel ouvrage, le créateur derrière les choses créées. Cependant, ce n'est pas toujours le cas et l'exigence de rendement peut chercher à « gommer » l'assomption de ce paradoxe auto-constructif.

Nous pouvons ainsi retrouver sur un autre registre les pièges du déni du paradoxe. Il y aura, par exemple, l'exercice tutorial qui, en ses formes extrêmes, peut ne prendre en compte que les actions et négliger toute part faite à l'esprit derrière la main, parce que « la main, seule, laisse voir » ses habiletés. Mais conjointement, il y aura aussi la possibilité d'assomption de l'esprit derrière la main, quand l'apprenti, doué, travailleur et déjà assez autonome pour recadrer les choses telles qu'elles sont, deviendra, à l'égal de son tuteur, le bon apprenti par connivence, et dont on est sûr qu'« on n'a

pas besoin de lui montrer deux fois pour qu'il sache faire ce que l'on attend de lui et même prendre de bonnes initiatives ». Par exemple, la formation des compagnons est fondée sur le postulat que le paradoxe sera assumé de cette manière et que l'apprenti se réalisera tout entier en tant qu'homme libre dans son travail.

À l'opposé, le déni du paradoxe, par négligence de l'intérêt pour l'action productrice au nom du développement de l'« expression autonome », ne permet pas précisément la gestion autonomisante de ce paradoxe par l'apprenti. La formation se confond alors avec le jeu créatif mais elle ne garantit en rien le contrôle personnel et social des habiletés.

c - La stratégie double (18) de l'alternance

La prise en compte de la formation par alternance consiste, pour une bonne part, à avoir conscience de ce double paradoxe et à ne pas chercher à l'aplatir pour faire le déni soit de l'élève soit de l'apprenti (19). Cette exigence s'accompagne aussi, nécessairement, du souci d'aider l'élève-apprenti à recadrer sa situation et son identité de façon à ce qu'il ne disperse pas la construction autonome de sa personne dans des images où les « *idem* » ne rencontreraient plus d'« *ipse* », où la reconnaissance de rôles multiples dissoudrait l'auto-consistance de soi.

Il est maintenant admis de définir, avec nous, l'alternance comme étant une formation à temps plein et à scolarité partielle. Cela signifie que c'est l'activité d'apprentissage qui est cognitivement à repérer dans des situations particulières et variées mais également valorisées socialement dans ce genre de formation. L'aspect socio-pédagogique se joue là, et la stratégie double à conduire durant la formation consiste à s'efforcer de gérer les constructions autonomes que les sujets (formateurs et se-formants) peuvent développer avec le minimum de lucidité pour pouvoir tirer profit de leurs expériences.

Du point de vue cognitif, les processus de recadrage susceptibles de générer des apprentissages de niveaux plus élevés que de simples répétitions de tâches (Bateson, 1977) sont, semble-t-il, féconds dans la mesure où l'unité du milieu (Lerbet, 1993b, 1998) de la personne apprenant est reconnue et préservée. En effet, si du point de vue social ce sont des situations que l'on repère, l'individu qui les connaît, qui les vit, les construit dans son milieu personnel, à sa façon. Un des principaux enjeux de la formation consiste alors à permettre à chacun d'assumer la variété des situations dans l'unité de son milieu. Autrement dit, de faire en sorte que l'intériorisation des situations s'accompagne de processus de décentration qui permette cette prise de recul personnelle unifiante, qui aide à l'élucidation abstraite de l'expérience, sans préjuger, évidemment, d'un impossible achèvement.

Dès lors, les deux processus réussir et comprendre tel que Piaget les avait discriminés peuvent espérer s'associer dans le jeu complexe de séquences où R-C et C-R ne sont ni disjointes, ni exclusives mais « mariées », et cognitivement intégrées avec plus de fécondité, dans l'accomplissement de tâches moins subies et davantage conceptualisées que si l'on faisait l'économie de la complexité, liée à leur rencontre.

André Geay et collaborateurs
Unité de recherche « Autonomie et alternance éducative »
Université François Rabelais - Tours

NOTES

- (1) L'équipe de l'Unité de recherche est composée, actuellement, de : Paul Bachelard, Dominique Bachelart, Noël Denoyel, Pascal Galvani, André Geay, Christian Gérard, Claire Héber-Suffrin, Georges Lerbet, Frédérique Lerbet-Sérén, Franc Morandi, Christophe Newiadomski, Pierre Peyré, Gaston Pineau, Jean-Claude Sallaberry, Paul Taylor, Dominique Violet.
- (2) Concept semble peut-être un mot trop saturé d'abstraction pour traduire du corpus saturé de descriptif. Il serait plus pertinent de soutenir qu'ici l'alternance est au mieux une notion en ce qu'elle ne repose que sur un support d'expériences pratiques qui se veulent significativement exemplaires.
- (3) À cet égard, la référence à l'acteur, observable et en représentation, hors de toute considération de ce qui correspond à une démarche intime, confirme cette circonscription d'une approche pédagogique excluant toute la pensée constructiviste complexe.
- (4) Dans cette perspective, on portera toute son attention à l'ouvrage très riche d'A. Monaco (1993).
- (5) Comme on va le voir plus loin, en toile de fond de tout cela, se trouve l'idée selon laquelle le mode le plus général de récursion est la régulation par rythmes répétitifs. Cependant, la référence à une grande généralité ne signifie pas pour autant qu'il faille y voir une forme unique et simpliste de fonctionnement. Au contraire, nous avons affaire à une très forte complexité dont la difficulté d'appréhension est accrue par le fait que les processus vivants sont bouclés et autonomes (Varela, 1989a), donc toujours ni complètement transparents ni clairement décidables quand au sens qu'ils portent et au contrôle que l'on peut exercer sur eux. C'est ainsi que, en considérant le vivant dans une démarche systémique bio-cognitive, on fait de chaque individu un système ouvert susceptible de se fermer, à des degrés divers, selon son niveau sur l'échelle du développement phylogénétique et son degré de maturité ontogénétique, corrélatifs de l'autonomie qu'il peut faire valoir. Cela revient à dire que les systèmes vivants se marquent par des flux d'échanges (entrées et sorties) qui tendent à se réguler par l'intérieur (endorégulation) et par l'extérieur (exorégulation) pour atteindre des équilibres plus ou moins stationnaires. Globalement, on peut considérer que les systèmes s'enrichissent en grandissant lorsqu'ils se ferment (5). Ils accroissent ainsi la production de leur milieu propre (distinct de l'environnement), de leur autonomie et donc de la maîtrise de leurs échanges avec le monde extérieur. On peut traduire cette évolution par un gain en ordre. Cela signifie, en langage de la thermodynamique pour caractériser les échanges, que, dans ce cas, le système vivant est à solde négumentropique croissant : il gagne de l'« Énergie » ou de l'information, qu'il organise hiérarchiquement de façon plus ferme. Mais, il n'en va pas toujours ainsi. Quand le solde est inversé (désorganisation croissante), le système se détériore et il finit même un jour par être détruit.
- (6) Les battements du cœur ou la marche qui « consiste à mettre un pied l'un devant l'autre et à recommencer », sont des modes de régulation rythmique.
- (7) C'est le cas d'une image qui peut en remplacer une autre et l'être, à son tour, par la première ; ce qui implique un stockage réversible bien plus riche que la simple succession.
- (8) Par exemple, quand on additionne deux nombres a et b pour en obtenir un troisième c , on opère une transformation réversible parce que c est lié à a et à b par cette pré-correction, qui me garantit l'équivalence de c avec $a + b$. Cela signifie que le système est auto-correcteur par anticipation de l'effet transformationnel, en constituant un invariant intégré (le concept opératoire de nombre transformable) qui ne s'en laisse pas compter par les apparences sensibles et fait que, en même temps que l'on pense $a + b = c$, on pense aussi $c - a = b$, etc.
- (9) Dans l'enseignement agricole, cette perte de poids institué semble très mal vécue au point qu'une récupération bureaucratique étatique s'est développée sous le couvert de la maîtrise de l'évaluation. Cela se fait au grand dam de l'apprentissage singulier des élèves. Ainsi, sous le prétexte d'organiser cette évaluation, cherche-t-on à pré-programmer les séquences des apprentissages, au mépris des heuristiques personnelles très variées.
- (10) C'est ce que s'efforce de mettre en œuvre depuis longtemps le mouvement des maisons familiales dont le personnalisme est porteur d'intérêt pour la singularité des acteurs, même si l'effet pervers est l'emprise implicite des réseaux sociaux (idéologiques principalement) sur les différents domaines vécus par chacun.
- (11) Catherine Guillaumin (1997) a très bien montré cette difficulté d'adaptation du modèle scolaire classique en lycée professionnel, en étudiant intensivement le cas de Victor. Cf. aussi, plus globalement, l'ouvrage collectif *Images de l'alternance à l'Éducation nationale* (1994).
- (12) Ceci est très proche du concept d'experiencing chez Rogers.
- (13) Ce passage consiste à aller de la centration sur le résultat de l'action à celle sur les structures qui rendent ce résultat possible. Il y a donc, selon lui, un « mouvement » de la périphérie au centre du sujet.
- (14) Que l'école, pour une bonne part, fasse fi de la place à accorder à la séquence R → C, qui saurait en douter ? C'est depuis le début du XIX^e siècle avec Herbart, que l'on a formalisé la leçon pratiquée à peu près selon la même structure du cours préparatoire à l'université. Après une mise en train qui fait situer ce qui va être enseigné dans le contexte de la séance précédente, le professeur expose avec des techniques variées de communication, ce qu'il convient d'apprendre de nouveau. Ensuite, on retourne au calme intellectuel ou physique en faisant des exercices de vérification, de confirmation ou d'auto-consolidation des nouveaux acquis. Le démarrage par le conceptuel plus ou moins élevé se trouve dans le rappel et dans l'exposition de la nouveauté avant de passer à la réussite dans l'application.
- (15) À titre de contribution socio-politique, voici certains axes susceptibles de structurer un programme de recherches à développer dans des travaux alimentés par des démarches de terrain :
- 1 - Qui bénéficie le plus efficacement de l'alternance (quels jeunes, quels adultes ?) et selon quelles stratégies d'édudabilité cognitive convenables ?
 - 2 - Quelles sont les conditions socio-économiques et politiques favorables pour que se réalisent les formes les plus fécondes de l'alternance (apprentissage, enseignement technique, etc.) ?
 - 3 - Quelles sont les structures et les modalités d'alternance les plus efficaces dans l'évolution vers des équilibres inévitables (juxtaposition école-entreprise, intégration des milieux, etc.) ?
 - 4 - Y a-t-il des domaines de connaissances (savoir, savoir-faire) où l'alternance optimise son efficacité, et à quels niveaux (V, IV, etc.) ?
- Autant de questions qui méritent un développement pour que l'uniformité éducative inerte, laisse la place à plus de variété, sans voir se dissoudre les contradictions qui laisseraient la place à l'illusion de l'impensable et perverse perfection.
- (16) A. Geay (1998) a su poser avec pertinence une possible didactique de l'alternance, en sortant des modèles où prime l'explication au profit de ceux favorisant l'explicitation. Cette façon de concevoir les pratiques d'enseignement aboutit à un enchevêtrement du didactique et du

pédagogique, en s'appuyant, de façon complexe, à la fois sur le savoir et sur l'expérience professionnelle du maître et de l'élève.

- (17) L'implicite de cela est clairement posé par la notion de « biais » (Cf. N. Denoyel, 1990).

(18) Cf. sur ce point, Y. Barel (1989).

- (19) On peut concevoir après F. Lerbet-Sérénit (1997) et J.-C. Sallaberry (1998) que cela aboutisse à des formes d'alternances brèves. Ce terme étant repris analogiquement après P. Wazlawick.

BIBLIOGRAPHIE

- APPAY B. – **Les jeunes et l'apprentissage**. Paris : Casterman.
- ARDOINO J. et BERGER, G. (1989). – **D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes**. Paris : Matrice ANDSHA.
- ARDOINO J. (1976). – Préface « Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation ». In M. Morin, **L'imaginaire dans l'éducation permanente**. Paris : Gauthier-Villars, p. 9-39.
- ARQUILLIÈRE A. (1995). – **Contribution à l'approche constructiviste du projet personnel. étude comparative chez des jeunes en formation classique et en formation alternée**. Mémoire DUEPS, Université de Tours, 264 p.
- AUBRET J. (1992). – **Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences**. Saint-Denis : Université de Paris VIII.
- BACHELARD P. (1994). – **Apprentissage et pratiques d'alternance**. Paris : L'Harmattan.
- BACHELARD P. et ODUNLAMI A. (1997). – **Apprentissage et développement en Afrique noire. Le levier de l'alternance**. Paris : L'Harmattan.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BAREL Y. et MITANCHEY N. (1990). – **Quelques idées sur paradoxe et pédagogie. Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir**, AFIRSE, Actes du colloque international francophone, 24-26 mai 1990. Paris : Matrice ANDSHA, p. 244-246.
- BAREL Y. (1989). – **Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social**. Grenoble : PUG (Nouvelle édition augmentée).
- BATESON G. (1977). – **Vers une écologie de l'esprit**, tome I. Paris : Seuil.
- BELHOSTE B. (1989). – L'éducation technique de l'Encyclopédie à Saint-Simon. **Éducation permanente**, n° 98, p. 37-52.
- BERCOVITZ A. et al. (1986). – **Éducation et alternance**. Paris : Edilig.
- BERGER G. (1977). – Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? **Pour**, n° 55, p. 9-14.
- BORU J.-J. (1988). – **Le tutorat des jeunes en entreprise et les actions de développement destinées aux tuteurs**. Paris : CNAM.
- BOUQUILLARD O. (1993). – **La mobilisation professionnelle des jeunes par la formation en alternance**. Paris : La documentation française.
- BOURGEON G. (1979). – **Socio-pédagogie de l'alternance**. Paris : UNMFREO (Coll. Mésonance).
- BOUTINET J.-P. (1993). – **Anthropologie du projet**. Paris : PUF (3^e éd. augmentée et mise à jour).
- BRUCHON Y. (1993). – **Partenaires pour réussir : enjeux et moyens d'une qualification des jeunes**, Rapport au ministre de l'Éducation nationale et de la Culture.
- CARDI F. et CHAMBON A. (1997). – **Métamorphose de la formation : alternance, partenariat et développement local**. Paris : L'Harmattan.
- CHAIX M.-L. (1993). – **Se former en alternance**. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B. (1993). – L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles. **Éducation permanente**, n° 115, p. 7-18.
- CHARLOT B. et FIGEAT M. (1985). – **Histoire de la formation des ouvriers**. Paris : Minerve.
- CATANI M. (1973). – **Apprentis, 4 heures à l'école, 36 à la production**. Paris : Cerf.
- CAVERNI J.-P. et NOIZET G. (1978). – **Psychologie de l'évaluation scolaire**. Paris : PUF.
- CHARTIER D. (1986). – **À l'aube des formations par alternance**. Paris, Ed. Universitaires (Coll. Mésonance).
- CHARTIER D. et LERBET G. (coord.) (1993). – **Les formations par production de savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- CLÉNET J. (1998). – **Représentations, formations et alternance. Être formé et/ou se former ?** Paris : L'Harmattan.
- CLÉNET J. et GÉRARD C. (1994). – **Partenariat et alternance en éducation, des pratiques à contruire...** Paris : L'Harmattan.
- COLARDYN D. (1984). – Alternance et rapport aux savoirs. **Actualité de la formation permanente**, n° 69, p. 91-98.
- Collectif (1982). – **Éducation et alternance**. Paris : Edilig.
- Collectif (1992). – **Les formations en alternance**. Paris : La Documentation Française.
- Collectif (1994). – **Images de l'alternance à l'éducation nationale**. Paris : L'Harmattan.
- COLNOT P. (1996). – **La dialectique orientation / projet dans une formation alternée. Approche intensive**. Mémoire DURF, Université de Tours, 235 p.
- COMBES M.-C. (1988). – **L'apprentissage en France**. Paris : CEREQ.
- CRAYSSAC L. (1979). – Pour une pédagogie de l'alternance. **Pour**, n° 66, p. 60-65.
- CROIZIER M. (1993). – **Motivation, projet personnel, apprentissage**. Paris : ESF (Coll. Pédagogies).

- DE CHALENDAR X. (1988). – **École de la deuxième chance**. Paris : La documentation française.
- DELBOS G. et JORION P. (1984). – **La transmission des savoirs**. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- DEMOL J.-N. (1995a). – L'entrée en formation. **Éducation Permanente**, n° 125, p. 27-37.
- DEMOL J.-N. (1995b). – De nouveaux rapports aux savoirs, aux pratiques socio-professionnelles : le DUEPS de l'Université de Tours. **Nouvelles Pratiques Sociales**, vol. 8, n° 1, p. 201-219.
- DEMOL J.-N. (coord.) (1997). – **Projet, orientation et évaluation. Alternance I**. Paris : L'Harmattan.
- DEMOL J.-N. et PILON J.-M. (coord.) (1998). – **Alternance, Développement personnel et local**. Paris : L'Harmattan.
- DENOYEL N. (1990). – **Le biais du gars**. Paris : Ed. Universitaires.
- DEVELAY M. (1996). – **Donner du sens à l'école**. Paris : ESF.
- DUFFAURE A. (1985). – **Éducation, Milieu et Alternance**. Paris : Ed. Universitaires.
- DUMONT L. (1966). – **Homo hiérarchicus, essai sur les systèmes de castes**. Paris : NRF, Gallimard.
- DUMORA, B. (1992). – Le projet d'orientation du jeune : réalité psychologique ou fiction pédagogique ? In Rops, **Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet**. Paris, L'Harmattan, p. 197-201.
- DUPUY J.-P. (1993). – Les paradoxes de l'ordre conventionnel. In **Système et paradoxe, Autour de la pensée de Yves Barel**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. (1988). – **Le fonctionnement de l'orientation. Génèse des inégalités sociales à l'école**. Paris : Delachaux & Nestlé.
- FORET C. (1992). – L'évolution de la fonction orientation à l'AFPA. **Éducation Permanente**, n° 109-110, p. 177-185.
- GEAY A. (1985). – **De l'entreprise à l'école : la formation des apprentis**. Paris : Ed. Universitaires.
- GEAY A. (1994). – Pour une alternative au Tout-École. **Cahiers pédagogiques**, n° 320, p. 16-17.
- GEAY A. (1994). – Évaluation et contrôle. **Actualité de la Formation Permanente**, n° 130, p. 112-119.
- GEAY A. (1998). – **L'école de l'alternance**. Paris : L'Harmattan.
- GEHIN J.-P. et MÉHAUT P. (1993). – **Apprentissage ou formation continue : les stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France**. Paris, L'Harmattan.
- GEHIN J.-P. (1993). – Développement de l'alternance en France et cohérence sociétale. **Éducation Permanente**, n° 115, p. 19-27.
- GIMONET J.-C. (1984). – **Alternance et relations humaines**. Paris : Éditions Universitaires.
- GIROD DE L'AIN B. (dir.) (1974). – **L'enseignement supérieur en alternance** (actes du colloque national de Rennes). Paris : La documentation française.
- GIROD DE L'AIN B. (1982). – Le furet de l'alternance. In Collectif, **Éducation et Alternance**. Paris : Edilign, p. 219-236.
- GOGUELIN P. et KRAU E. (1992). – **Projet professionnel, projet de vie**. Paris : ESF.
- GUIGUE-DURNING M. (1995). – **Les mémoires en formation**. Paris : L'Harmattan.
- GUILLAUMIN C. (1997). – **Une alternance réussie en lycée professionnel**. Paris : L'Harmattan.
- GUÉDEZ A. (1994). – **Compagnonnage et apprentissage**. Paris : PUF.
- Haut Comité Éducation-Économie (1988). – L'alternance. **Éducation et Économie**, n° 3 spécial.
- HUSTI A. (1983). – **L'organisation du temps à l'école**. Paris : INRP.
- ILLICH Y. (1970). – **Une société sans école**. Paris : Seuil.
- JALLADE J.-P. (1982). – **La formation en alternance des jeunes : principes pour l'action**. Berlin : CEDEFOP.
- JALLADE J.-P. (1986). – La formation en alternance à la croisée des chemins. **Futuribles**, n° 99, p. 31-54.
- JEDLICZKA D. et DELAHAYE G. (1994). – **Compétences et alternances**. Paris : Ed. Liaisons.
- KOLB D. (1984). – **Expérientiel learning**. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- LANDREAU J.-M. (1995). – **La dialectique Hétéro/Auto orientation professionnelle dans les classes de 4^e et 3^e technologiques en formation alternée. Approche extensive et intensive**. Thèse de doctorat, Université de Tours, 576 p.
- LE MOIGNE J.-L. (1990). – **La modélisation des systèmes complexes**. Paris : Dunod, Afcet.
- LE MOIGNE J.-L. (1994). – Sur la notion de praxéologie. In **Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives**, Congrès de l'AFIRSE, Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Provence, Aix-Marseille I, t. 1 Orientations, p. 112-130.
- LE MOIGNE J.-L. (1996). – **Les épistémologies constructivistes**. Paris : PUF.
- LEAUTE M. (1992). – Le terrorisme du projet. **Éducation Permanente**, n° 109-110, p. 71-77.
- LEGRES J. et PEMARTIN D. (1985). – La psycho-pédagogie du projet personnel. Description et évaluation d'interventions en 4^e et 3^e. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 14, n° 1, p. 61-84.
- LÉON A. (1968). – **Histoire de l'éducation technique**. Paris : PUF, 2^e éd.
- LERBET G. (1993). – **Approche systémique et production de savoir**. Paris : L'Harmattan (1^{re} éd. 1984).
- LERBET G. (1993b). – **Système personne et pédagogie**. Paris, ESF (Pédagogies).
- LERBET G. (1995). – **Bio-Cognition, Formation et Alternance**. Paris : L'Harmattan.
- LERBET G. (1997). – **Pédagogie et systémique**. Paris : PUF (Coll. Pédagogues et Pédagogies).
- LERBET G. (1998). – **L'autonomie masquée**. Paris : L'Harmattan (Cognition et Formation).
- LERBET-SÉRÉNI F. (1994). – **La relation duale, complexité, autonomie et développement**. Paris : L'Harmattan.

- LERBET-SÉRÉNI F. (1997). – Analyse de pratiques et pratiques de l'alternance en formation de formateurs. In **Formations d'enseignants et alternances**. Paris : L'Harmattan, p. 137-174.
- LESNE M. (1989). – Le concept d'alternance en formation. **Cahier de l'Admes**, n° 1.
- LESNE M. (1992). – Préface. In **Les formations en alternance**. Paris : La documentation française, p. 13-15.
- LEVINSON D. J. (1978). – **The seasons of man's life**. New York : Alfred A. Knopf.
- MALGLAIVE G. (1992). – L'alternance dans la formation des ingénieurs. **L'orientation scolaire et professionnelle**, septembre, p. 269-282.
- MALGLAIVE G. (dir) (1983). – **Observation et évaluation des dispositifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans, t. 2 : le fonctionnement des stages de formation alternée**. Paris : ADEP.
- MALGLAIVE G. et WEBER A. (1982). – Théorie-pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. **Revue Française de pédagogie**, n° 62, p. 51-64.
- MASSON P. (1997). – Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. **Revue Française de Sociologie**, XXXVIII, p. 119-142.
- MATHEY-PIERRE C. et RITZLER I. (1989). – Formations en alternance. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 16, p. 53-83.
- MAUBANT P. (1997). – Pour une didactique et des pédagogie de l'alternance. **Pour**, n° 154, p. 141-161.
- MAUDUIT-CORBON M. (1996). – **Alternances et apprentissages**. Paris : Hachette.
- MEHAUT P., ROSE J., MONACO A., DE CHASSEY F. (1987). – **La transition professionnelle - Les jeunes de 16-18 ans**. Paris : L'Harmattan.
- MONACO A. (1993). – **L'alternance école-production. Entreprises et formations depuis 1959**. Paris : PUF.
- MORIN E. (1995). – La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. **Revue Internationale de Systémique**, n° 2, p. 105-112.
- MULLET E. et al. (1996). – Décision, choix, jugement orientation. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, vol. 25, n° 1, p. 169-192.
- PATRIS A (1977). – **L'apprentissage, une forme d'éducation ?** Paris : Berger-Levrault.
- PEMARTIN D. et LEGRES J. (1988). – **Les projets chez les jeunes, la psychopédagogie des projets personnels**. Paris : Ed. EAP.
- PEYRÉ P. (1995). – **Projet professionnel formation et alternance**. Paris : l'Harmattan.
- PIAGET J. (1974). – **Réussir et comprendre**. Paris : PUF.
- PINEAU G. (1986). – **Temps et contretemps en formation permanente**. Paris : Ed. Universitaires.
- PINEAU G. (1989). – La formation permanente : vie d'un mythe. **Éducation Permanente**, n° 98, p. 89-99.
- PINEAU G. (1989). – La formation expérientielle en auto-éco et co-formation. **Éducation Permanente**, n° 100/101, p. 23-30.
- PINEAU G. et LE GRAND J.-L. (1993). – **Les histoires de vie**. Paris : PUF.
- POUPARD R. et al. (1996). – **Construire la formation professionnelle en alternance**. Paris : Ed. d'Organisation.
- RIVERIN-SIMARD D. (1984). – **Les étapes de vie au travail**. Montréal : Ed. St-Martin.
- ROSE J. (1984). – **En quête d'emploi**. Paris : Economica.
- ROSE J. (1992). – Des enjeux théoriques de l'alternance. In **Les formations en alternance**. Paris : La documentation française, p. 35-42.
- ROGERS C.R. (1976). – **Liberté pour apprendre**. Paris : Dunod.
- SALLABERRY J.-C. (1997). – Construction des représentations et appropriation du savoir, application à l'alternance. In Jean-Claude Sallaberry, Dominique Chartier, Christian Gérard, (coord.), **L'enseignement des sciences en alternance**. Paris : L'Harmattan, p. 53-73.
- SALLABERRY J.-C., CHARTIER D. et GÉRARD C. (coord.) (1997). – **L'enseignement des sciences en alternance**. Paris : L'Harmattan.
- SALLABERRY J.-C. (1998). – **Groupe, création et alternance**. Paris : l'Harmattan (Cognition et Formation).
- SCHNEIDER J. (1999). – **Réussir la formation en alternance. Organiser le partenariat jeune-entreprise-organisme de formation**. Paris : INSEP Editions.
- SCHÖN D. A. (1983). – **Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal : Editions Logiques.
- SCHWARTZ B. (1977). – **Une autre école**. Paris : Flammarion .
- SCHWARTZ B. (1981). – **L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier ministre**. Paris : La documentation française.
- SUCHODOLSKI B. (1960). – **La pédagogie et les courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence**. Paris : Scarabée.
- TANGUY L. et KIEFFER A., (1982). – **L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagnes**. Paris : La documentation française.
- TANGUY L. et KIEFFER A. (1974). – Extension de la scolarité obligatoire et restauration de l'apprentissage en France. **Orientations**, n° 53, p. 23-24, n° 54, p. 151-179.
- VANDERPOTTE G. (1992). – **Les fonctions tutorales dans les formations alternées : situation et enjeu**. Paris : La documentation française.
- VARELA J.-F. (1988). – Le cercle créatif : Esquisses pour une histoire naturelle de la circularité. In Paul Watzlawick, **L'invention de la réalité contribution au constructivisme**. Paris : Seuil, p. 329-345.
- VARELA J.-F. (1989a). – **Connaître les sciences cognitives**. Paris : Seuil.
- VARELA J.-F. (1989b). – **Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant**. Paris : Seuil, 247 p.
- VASSILEFF J. (1988). – **La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes**. Lyon : Chronique sociale.

VINCENT F. (1983). – **Les tuteurs en entreprise**. Paris : Publications Sorbonne.

VIOLET D. (coord.) (1997). – **Formations d'enseignants et alternances**. Paris : L'Harmattan (Cognition et Formation).

VOLERY L. (1992). – Alternance entre recherche et action. In Collectif, **Les formations en alternance**. Paris : La documentation française, p. 112-115.

VOISIN A. (1993). – Alternance et alternances. **Éducation permanente**, n° 115.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J. et FISCH R. (1975). – **Changement, paradoxes et psychothérapie**. Paris : Seuil.

WATZLAWICK P. (1978). – **La réalité de la réalité**. Paris : Seuil.

NOTES CRITIQUES

N.D.L.R. La présente note critique devait paraître dans le numéro 127 de la Revue, en même temps que le dossier « Approches cliniques d'inspiration psychanalytique » coordonné par Claudine Blanchard-Laville. Nous présentons à l'auteur de l'ouvrage, à l'auteur de la note critique et aux lecteurs nos excuses pour ce contretemps.

BLANCHARD-LAVILLE (Claudine) (dir.). – Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres ». Paris : L'Harmattan, 1997. – 381 p. – (Savoir et formation).

Cet ouvrage, écrit à plusieurs mains, dirigé par Claudine Blanchard-Laville, est nettement localisé quant à ses objectifs et aux éclairages disciplinaires. Il est tout à fait remarquable et passionnant. La présentation qui en est faite évoque bien, à propos d'une leçon de mathématiques, une série de variations qui, au-delà d'une succession spatiotemporelle bien ordonnancée, comme une gamme, se répondent, se font écho, se répercutent, se colorent, pourrait-on dire, dans un autre registre. Chaque chapitre prend sens de celui et de ceux qui le précèdent comme chacun ouvre les voies au suivant, autour d'un objet commun, qui de ce fait, tel qu'il sera précisé, va être le centre de modifications (c'est le sens premier de variation) progressives.

Il s'agit donc de la présentation d'une séquence de leçon de mathématiques qui dure très précisément 63 minutes et se déroule dans une classe de CM1, regroupant autour de l'enseignante 26 élèves, 15 garçons et 11 filles. L'objet de la leçon vise à apprendre aux enfants la transformation et le passage des lettres aux chiffres pour une série de grands nombres. L'intégralité de la séquence a donné lieu à un enregistrement vidéo dont le groupe de chercheurs (8) va se saisir, chacun de son point de vue spécifique, didactique, sociologique, psychosociologique, psychanalytique.

Première considération quant à l'action elle-même : elle est relatée de façon passionnante. On voit évoluer et vivre, au sens fort du terme, sous nos yeux, ces élèves, Jérôme, Sophie, Louis, Youssef, Karina et les autres, aux prises avec l'objectif mathématique, sous la direction d'une enseignante multiprésente et intervenante, gérant le groupe dont les interactions sont tout aussi multiples et

multidirectionnelles. C'est bien un lieu de vie qui se déploie autour d'enjeux littéralement dramatiques puisqu'aussi bien la leçon va donner lieu à des débats, des oppositions, des désaccords particulièrement aigus, et à ce que l'on nomme un « incident critique ». Une leçon donc, avec ses acteurs et protagonistes classiques : elle apparaît particulièrement dynamique et pleine de vitalité, se déployant en un véritable spectacle.

En parallèle, dans l'arrière-plan évolue un autre groupe tout aussi agissant et impliqué ; les chercheurs sont omniprésents ; ils observent, décodent, chacun selon sa perspective théorique, selon ses outils, pourrait-on dire.

Le groupe élèves d'un côté, le groupe chercheurs de l'autre évoluent comme en miroir face à la résolution de problèmes au sens de Bion, dont il est beaucoup question, les uns et les autres contribuant à éclairer les énigmes en fonction de leurs compétences. Chacun cherche et tous sont chercheurs. Pour chacun, face à l'incompréhensible, il importe de « détoxiquer », de décoder à tâtons, ce travail se faisant par théorie ou par enseignante interposé.

Deuxième considération : au-delà de la mise en scène de la leçon, l'ouvrage en lui-même présente de grandes qualités scientifiques. Les démarches concourent au travers d'un travail minutieux et rigoureux à se rapprocher de la vérité et à la caractériser. Rien n'est laissé au hasard et tout ce qui est, par choix, argumenté, appréhendé, l'est selon une visée objectivante. Deux manières y président, l'objectivation de fait, « froide » et raisonnée, et, par ailleurs, l'implication sollicitante qui, par le détour de la lecture personnelle, vient questionner.

En tout état de cause, chaque chapitre donne lieu à une construction et à une élaboration qui relèvent d'un véritable pas à pas scientifique basé sur des préoccupations épistémologiques affirmées et cadrées.

Troisième considération : cet ouvrage est l'illustration de ce que l'on désignera désormais sous l'appellation de co-disciplinarité, selon la dénomination proposée par Claudine Blanchard-Laville. Il s'agit de fait de pluridisciplinarité mais pas d'interdisciplinarité au sens classique.

La démarche est sans aucun doute innovante. La visée consiste moins à venir sur le champ disciplinaire de l'autre

que, d'abord, à cerner et approfondir le sien. À partir de cette maîtrise, il devient possible d'établir des articulations dans une transversalité reposant sur des « ponts de sens ». La disciplinarité, dans cette ligne, ne donne pas lieu à renoncement et est plus que jamais affirmée. Par ce biais, les échanges, de fait, se font co-disciplinarité, co-construction, co-élaboration.

Il est d'ailleurs précisé que ce « co » renvoie à la notion « cum = avec », dans une forme que l'on qualifierait facilement aujourd'hui de partenariat, sur les bases de l'égalité et de la simultanéité. Il apparaît que cette expérience partagée, au sens de Winnicott, rompt avec des formes anciennes de confrontation disciplinaire et ouvre des voies nouvelles particulièrement fécondes dont l'appréhension de l'objet, de chaque point de vue, autorise à apporter des éléments d'analyse. Le didacticien a quelque chose à dire du psychologique. Le clinicien a quelque chose à dire du didactique. Il n'est pas dit que tout soit simple, que tensions et frictions entre chercheurs soient gommées, mais cette co-disciplinarité, à partir de marques bien posées et bien identifiées, donne comme une assurance, d'abord de se situer clairement, puis d'échanger, en dehors d'un sentiment de menace, de fragilisation, de vulnérabilité.

La quatrième considération porte sur la clinique, sans minimiser cependant les autres apports. Cet ouvrage est traversé de cette clinique, celle qui fait entrer dans la complexité, se soucie des arrière-plans, prend en compte l'implication (klinéin : se pencher). Cette psychologie a été définie par Favez-Boutonier comme « l'étude de l'individu en situation et en évolution » et par Lagache : « envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible la manière d'être et d'agir d'un être humain concret et complet, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits ». C'est bien ce dont est porteur ce travail. À côté des autres démarches soucieuses d'intentions spécifiques mais tout à fait complémentaires au sens de l'approche complémentariste de Devereux par le biais du « double discours obligatoire », la clinique vise à faire découvrir de nouvelles cohérences là où persistaient d'anciennes incohérences, à faire émerger des sens nouveaux jusque-là imperceptibles. La clinique est affaire d'intelligibilité. On comprend mieux, autrement, le sujet dans sa singularité et son historicité mais aussi le groupe en tant que tel. Ainsi, qu'il s'agisse des enfants dans la classe, garçons et filles différenciés, du groupe de chercheurs, sont mises en relief les dimensions psychiques sous-jacentes qui président aux interactions des individus, à leurs mobilisations, à leurs investissements, dans leurs ancrages les plus profonds et les plus primaires.

L'enseignante conclut ce travail en mettant en relief la très grande diversité des facteurs qui interfèrent dans la classe, en faisant réaliser la prise de conscience de la complexité de l'acte d'enseigner, en sensibilisant à l'implication qui touche l'enseignante jusque dans sa personne privée au travers de son Moi et enfin, en insistant sur l'importance d'un contrat entre l'enseignant et le chercheur.

En quelques lignes se dégage comme une charte ou un pacte qui donne ses fondements, son cadre, son orientation, ses lettres de noblesse à la coopération enseignants-chercheurs. Cet ouvrage fait la magistrale démonstration que c'est de l'ordre du possible.

Jean-Sébastien Morvan
Université Paris V

BOURDONCLE (Raymond), DEMAILLY (Lise) (éds). – **Les professions de l'éducation et de la formation.** – Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 1998. – 480 p.

Cet ouvrage rassemble les communications d'un colloque international tenu à Lille en septembre 1995 : 37 textes précédés d'une copieuse introduction et représentant 480 pages. Il est toujours difficile de rendre compte d'un ouvrage collectif, encore plus lorsqu'il s'agit des Actes d'un colloque dont les interventions sont hétérogènes et difficiles à regrouper de manière satisfaisante. Les trois parties du livre servant à ce regroupement s'organisent autour de termes-clés : changement social (I), savoirs professionnels (II) et identités (III). Ce parti-pris, s'il permet de rassembler des textes issus de problématiques voisines, a l'inconvénient de disperser des communications consacrées aux mêmes groupes (ou segments) professionnels et souvent complémentaires entre elles. Ainsi, on trouve des analyses sociologiques et historiques consacrées aux enseignants-chercheurs dans la première et la troisième partie ; on rencontre des textes consacrés à la formation et aux formateurs d'adultes dans les trois parties... De plus, le plan adopté ne permet pas facilement de distinguer les trois types de textes regroupés : des synthèses de travaux, des réflexions générales et des comptes rendus de recherches. C'est pourquoi j'ai pris le parti de recomposer des ensembles consacrés aux mêmes groupes avant de revenir sur trois termes très utilisés et qui me semblent poser des problèmes.

Concernant les enseignants de formation initiale, on trouve une bonne synthèse des transformations récentes du système scolaire français dans le texte d'Agnès Van Zanten qui insiste, à juste titre, sur les multiples conséquences de la décentralisation et surtout, à partir des années 80, de l'ir-

ruption de l'établissement au cœur des politiques scolaires et des travaux de recherche. La notion de « crise des enseignants » est référée à des processus de déplacement de l'action enseignante : des programmes aux méthodes, des maîtres aux élèves, de l'égalité formelle des chances à l'égalité concrète des résultats. Certes l'accroissement des effectifs, l'irruption de nouvelles catégories sociales très éloignées des normes scolaires, la pression de certains usagers provoquent un sentiment général de dégradation des conditions de travail mais c'est l'exigence de nouvelles tâches liées à « l'ouverture » (communication, négociation, médiation, coordination, aide...) qui provoque cette « crise du métier » qui, selon l'auteur, pourrait être à l'origine d'une « nouvelle identité enseignante ».

Des synthèses du même type — mais plus ciblées — sont présentées pour d'autres pays : la Belgique où les enseignants, plusieurs fois mobilisés massivement, n'ont pu, semble-t-il, éviter un sentiment de « défaite de l'école » face au « triomphe des formations » orientées vers l'emploi et effectuées par des organismes privés liés aux entreprises (Jean-Emile Charlier) ; le Québec où les enseignants ne sont pas parvenus à obtenir un statut de « professionnel » (juridiquement reconnu) et n'ont que peu d'autonomie au sein d'organisations bureaucratiques contrôlées par les « administrateurs et gestionnaires » (Maurice Fardif *et al.*) ; la Grèce où les enseignants restent des spécialistes disciplinaires formés dans les Facultés et réclament, depuis longtemps, une meilleure formation au métier (Marie Eliou). Ce sont des éléments intéressants de comparaison internationale...

Des comptes rendus de recherches sur des groupes professionnels intervenant en formation initiale sont particulièrement suggestifs. La recherche de Daniel Thin sur les enseignants des écoles de quartier populaire montre bien l'ambivalence de leur discours spécifique : les difficultés de leurs conditions sociales d'exercice (découragement, stress, étiolement culturel et professionnel...) viennent principalement de la distance parfois énorme entre « mode scolaire » et « mode populaire » de vie. Mais ils reconnaissent aussi avoir un sentiment d'utilité sociale et de reconnaissance symbolique que la plupart des autres enseignants n'ont pas. Ainsi ils formeraient un « segment professionnel » du groupe enseignant pourvu d'une « double identité » que l'auteur associe à plusieurs trajectoires significatives. De même la recherche d'Agnès Pelage sur les proviseurs permet d'identifier un segment particulier de la constellation des personnels de l'Éducation Nationale, segment professionnel tout entier orienté vers la promotion et se distinguant des « enseignants ordinaires » aussi bien par une valorisation de leur rôle d'animateur et de représentant que par l'insistance sur leur « réussite ». On pourrait repérer des analyses similaires

d'autres segments d'enseignants ou de personnels d'établissements scolaires vivant des conditions sociales spécifiques et orientés par des visions particulières : les enseignants de formation professionnelle étudiés par Vincent Troger, les personnels de direction analysés par Marlaine Cacouault-Bitaud, les infirmières scolaires suisses présentées par Françoise Osick-Parisod...

Concernant les formateurs d'adultes, on trouve dans l'ouvrage plusieurs tentatives de synthèse d'inspiration différente. Celle de Michel Feutrie, organisée autour de la notion de « société formative », prend très au sérieux les tendances récentes des discours (« lifelong learning ») et des politiques visant à individualiser les offres de formation, à centrer les pratiques des organismes sur la figure de « l'apprenant » et à faire des formateurs d'adultes des accompagnateurs de parcours individualisés de formation. La dynamique professionnelle tendrait ainsi, de plus en plus, à faire de ces formateurs des médiateurs entre des individus prenant en charge leur propre formation et des « savoirs » ou « ressources » très diverses. Celle de Jean-Paul Géhin, constatant l'orientation croissante des formateurs vers l'emploi et les adaptations au marché du travail, postule la construction collective d'une identité sociale et professionnelle de formateur, différente de celles des intervenants scolaires, et combinant, de manières diverses, des orientations « libérales » valorisant la logique de marché et des références « militantes » orientées vers le développement culturel. On trouve aussi des éléments de synthèse dans le texte de François Aballéa consacré aux associations et à leur personnel dans le champ de la formation continue de plus en plus surdéterminé par la double contrainte de la commande publique et de la compétition sur le marché de la formation.

Les comptes rendus de recherches présentent, de manière parfois très monographique, des dispositifs de formation et les acteurs qui y interviennent, notamment les diverses fractions du groupe des formateurs qui apparaît plus segmenté encore que celui des enseignants. Les formateurs de dispositifs jeunes, largement voués à « l'adaptation sociale » (Jean-Paul Russier), n'ont ni le même profil, ni les mêmes activités que les formateurs d'entreprise confrontés aux exigences d'un « dispositif innovant » (Richard Wittorski). Même parmi les formateurs d'entreprise, l'analyse des modes d'organisation du travail et des modes de production de la formation fait apparaître des configurations de « compétences » et de « profils d'emploi » très divers interdisant de conclure à l'existence d'un groupe professionnel unifié (E. Charlon et M.-C. Vermelle).

Concernant les enseignants-chercheurs, les quatre synthèses présentes dans l'ouvrage s'appuient toutes sur des analyses empiriques comparatives, soit dans le temps

(C. Charle), soit dans l'espace européen (P. Dubois et C. Musselin), soit dans l'espace français (M.-F. Fave-Bonnet). Elles se rejoignent au moins sur un point : la tension des universitaires entre leur identité disciplinaire ou professionnelle et leur identité organisationnelle. Si l'historien parle d'une identité « incertaine » tendue entre le modèle du « scientifique » à l'allemande et le modèle du « haut fonctionnaire » à la française, les sociologues parlent d'identité morcelée (M.-F. Fave-Bonnet), en tension permanente entre État, profession et entreprise (P. Dubois) ou en différenciation croissante entre pairs (C. Musselin).

La mise en perspective des quatre textes permet de vérifier tout ce qu'apportent à l'analyse d'un groupe professionnel le recul historique et la comparaison internationale. Christophe Charle montre bien où s'originent les particularités des universitaires français : la reconstruction de l'université napoléonienne se fait sur le modèle des corps d'État très différent de celui de l'université de type germanique. Pierre Dubois montre bien le mouvement de rapprochement des problèmes et des solutions apportées à la gestion et à l'encadrement de l'université de masse en Allemagne, Italie et France. Christine Musselin montre comment en dépit de ces rapprochements, l'articulation des logiques professionnelles et organisationnelles diffère en France et en Allemagne. Marie-Françoise Fave-Bonnet montre enfin à quel point les mesures récentes prises en France pour faire face à l'explosion des effectifs et à la gestion des carrières (les trois primes par exemple) ont renforcé la segmentation interne déjà présente, non seulement en fonction des lieux d'exercice mais aussi de l'activité principale mise en œuvre (recherche, enseignement, administration voire formation continue).

Un dernier ensemble de textes que je me contenterai de mentionner concerne les formateurs d'enseignants, en particulier ceux qui interviennent dans les IUFM. Il est manifestement encore trop tôt pour produire une synthèse des recherches en cours sur les nouveaux dispositifs et « professionnels » de la formation des enseignants en France. C'est sans doute la raison pour laquelle on trouve surtout, dans cet ensemble, des réflexions générales, certes intéressantes mais peu appuyées sur des recherches empiriques. Celles que livrent Philippe Perrenoud, Marcelle Stroobants, Gérard Fath ou Guy Pelletier mettent le doigt sur la difficile question des savoirs professionnels des enseignants et de l'évaluation de leurs compétences à enseigner. Elles tentent de clarifier un vocabulaire souvent inutilement compliqué et faussement technique. Elles montrent quels sont les enjeux des dispositifs actuels de formation des enseignants. Mais elles ne permettent pas de comprendre ce que provoquent, chez les futurs enseignants, ces tentatives de rationaliser leur activité et de formaliser leurs savoirs. À cet égard, le texte de Catherine

Agulhon retraçant l'origine et les avatars de l'introduction des référentiels de formation, calqués sur les référentiels d'emploi dans l'enseignement technique et professionnel est très utile pour comprendre la « logique de la compétence » qui envahit les formations d'enseignants. Une autre piste est peut-être ouverte par le compte rendu de recherche d'Agnès Guillot qui montre bien, à partir d'une méthodologie astucieuse, comment la classe reste, pour des jeunes enseignantes, le prolongement de soi, au point qu'elles vivent les « visites » des formateurs comme des intrusions insupportables, des atteintes à leur intimité...

Je voudrais, pour terminer, attirer l'attention du lecteur sur l'invasion de trois termes qui sont utilisés dans des sens très divers et souvent très imprécis. Ceci me semble constituer l'indice d'un manque d'élaboration conceptuelle et d'ancrage théorique de nombreuses recherches sur ces groupes professionnels qui sont souvent très proches des chercheurs qui les étudient (lorsqu'ils n'appartiennent pas eux-mêmes à ces groupes). Le premier est celui de professionnalisation qui a une longue histoire dans la sociologie des professions (1) et qui suppose une séparation juridique qui n'existe pas en France entre « occupations » et « professions ». Transporter ce terme dans n'importe quel contexte n'aide pas à le faire comprendre. Ne pas préciser le sens du terme profession que l'on utilise ne permet souvent pas de lui donner un sens précis. Il est dommage que peu de textes se soient attachés à analyser les rhétoriques professionnelles des segments dont ils parlaient : cela aurait permis de mieux distinguer les catégories « indigènes » des catégories « officielles » et des catégories « savantes ». Le second est celui d'individualisation, presque aussi omni-présent que le précédent. À quelques exceptions près (Troger, par exemple), les conceptions de l'individu sous-jacentes à cette expression ne sont pas élucidées et les théories générales de la dynamique sociale (celle d'Elias, par exemple) très peu mobilisées. S'agirait-il d'une sorte de vulgate s'imposant aux acteurs comme aux chercheurs ? Le dernier est celui d'identité qui apparaît dans presque toutes les communications. Certes, l'introduction lui consacre une place importante et pointe un ensemble de causes et de raisons de cette « passion identitaire » qui saisit les chercheurs qui étudient les dynamiques professionnelles. Il n'empêche : on aurait aimé trouver, dans les communications, plus d'explicitation de ce terme, au-delà des références devenues quasi-rituelles. Une des hypothèses terminales que l'on peut faire est la suivante : la segmentation de tous les groupes ici présentés (comme de bien d'autres...) sous l'effet des mutations économiques et politiques de la dernière période s'accompagne à la fois de souffrances personnelles (sentiment d'exclusion, de dévalorisation, de non-reconnaissance, etc.) et de difficultés à

nommer, catégoriser, raconter... et donc socialiser ces souffrances. Or on ne peut séparer processus de segmentation et action collective (2), sous peine de générer des intériorisations, culpabilisations, psychologisations génératrices de « crises » que l'on nomme, faute de pouvoir les extérioriser, « identitaires ». C'est cette « panne » d'action collective (et de projet politique) qui susciterait l'inflation des « recours » à l'identité toujours plus ou moins blessée, divisée, meurtrie, éclatée... souffrante. Cette « souffrance identitaire » se laisse entendre entre les lignes de cet ouvrage à la fois riche et plein de pistes de recherche.

Claude Dubar
Printemps

Université de Saint-Quentin-en-Yvelines

NOTES

(1) Cf. Dubar C. et Tripiet P., *Sociologie des professions*, A. Colin, 1998.

(2) Cf. Bucher R. et Strauss A., « Professions in process » traduit dans *La trame de la négociation*, L'Harmattan, 1992.

CHERVEL (André). – *La culture scolaire*. – Paris : Belin, 1998. – 239 p.

D'André Chervel, historien, chercheur associé au service d'histoire de l'éducation de l'INRP, le public intéressé aux questions d'éducation connaît déjà au moins deux ouvrages : *l'Histoire de la grammaire scolaire* (Payot, 1977) et *La Dictée* (écrit en collaboration avec D. Manesse, Calmann-Lévy, 1989). Le livre intitulé *La culture scolaire* se présente comme un recueil de textes publiés au cours des dix dernières années dans des revues ou dans des ouvrages collectifs. Ces textes n'ont pas tous le même enjeu : le premier chapitre est la reprise d'un article programmatique, publié en 1988 dans la revue *Histoire de l'éducation*. Son but, d'ordre épistémologique, est de fonder la légitimité de « l'histoire des disciplines scolaires ». Les chapitres qui suivent se présentent comme des contributions partielles à cette histoire. L'auteur s'attache principalement à l'enseignement secondaire du XIX^e siècle en étudiant « les travaux écrits des élèves » (chapitre 2), la relation entre la version latine et l'enseignement du français (chapitre 3), l'évolution de « l'enseignement de la composition française » (chapitre 4). Deux chapitres retracent l'histoire de l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire (chapitres 6 et 11). Des études séparées sont consacrées à la question des programmes scolaires (chapitre 5), à un examen critique de la représentation courante du modernisme pédagogique des oratoriens (chapitre 7), à la mise en place de l'enseignement secondaire (chapitre 8) et aux enseignements littéraires à l'école polytechnique (chapitre 9). À cet ensemble, il faut ajouter les remarques formulées par l'auteur à propos du

livre de C. Baudclot et R. Establet, *Le niveau monte* (Seuil, 1989) au lendemain de sa parution (chapitre 10). Quelques pages de conclusion récapitulent les principaux résultats des recherches exposées.

Comme on peut le constater par l'énumération qui précède, les études rassemblées dans *La culture scolaire* ont un domaine de spécialisation disciplinaire : à quelques exceptions près, elles sont consacrées aux disciplines littéraires de l'enseignement secondaire français au XIX^e siècle. Mais au-delà de ces études spécialisées, l'ouvrage d'André Chervel soutient une thèse d'ensemble sur l'institution scolaire. Cette thèse est à la fois simple dans sa formulation et ambitieuse quant à ses conséquences possibles sur les recherches consacrées à l'école : André Chervel propose de rompre avec la représentation courante qui voit dans l'école un instrument passif chargé par la société de transmettre telle quelle sa culture aux nouvelles générations (introduction pp. 5-6). Ce que l'auteur appelle « culture scolaire », ce n'est pas l'importation et la mise en forme pédagogique au sein de l'école d'une culture, scientifique ou sociale, qui lui serait d'abord extérieure. L'école reçoit bien de la société à laquelle elle appartient une mission générale d'acculturation de la jeunesse. Mais elle s'acquitte de cette tâche en mettant elle-même au point les contenus culturels qu'elle se charge d'enseigner. « La culture scolaire à proprement parler, c'est toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine » (chapitre 11, p. 191). Bref, pour exercer sa fonction d'« instruction des enfants », l'école est conduite à en assumer une autre qui consiste à fabriquer de l'« enseignable » (chap. 1, p. 33). Comment se construit cette « culture scolaire » ? Tel est l'axe de recherche qui gouverne ce travail.

La notion de « culture scolaire » est étroitement liée à celle de « discipline scolaire ». Celle-ci est exposée à partir d'une démarche critique identique : une discipline scolaire ne se réduit pas au simple assemblage pratique de savoirs préexistants et d'idées pédagogiques (chapitre 1, p. 13) ; c'est un produit scolaire spécifique, finalisé par la mise au point d'un ensemble de contenus enseignables. Sans doute une discipline scolaire peut être analysée en ses éléments constitutifs : contenus de connaissances, exercices, procédures de motivation et d'évaluation des élèves (chapitre 1, pp. 33-41). Mais cela ne signifie pas qu'elle se constitue en rassemblant des contenus préexistants et séparés ; les disciplines s'inventent en même temps que leurs activités d'enseignement ; et c'est seulement ensuite que l'analyse peut y distinguer des savoirs et des pratiques pédagogiques.

Ce renversement de perspective permet d'ouvrir le champ de l'histoire des disciplines scolaires comme champ

de recherche autonome. Cette histoire doit pouvoir selon André Chervel, constituer « le noyau dur de l'histoire de l'enseignement », à condition de donner à la notion de discipline toute son ampleur (p. 17). Cela suppose que soient posées trois questions centrales que le premier chapitre expose : a) la question des fonctions et des finalités de l'enseignement (chap. 1 pp. 0-24) ; b) la question de la genèse et de l'évolution des disciplines scolaires (pp. 25-33) ; c) la question des résultats ou encore des effets produits par l'enseignement sur les élèves et plus globalement sur la culture elle-même (pp. 41-46). Au premier chapitre succèdent donc des études de détail. Elles se fondent pour l'essentiel sur l'analyse de documents écrits qui sont soit des écrits officiels (instructions, textes réglementaires relatifs à l'organisation des examens...), soit des ouvrages pédagogiques, soit des travaux d'élèves. Cette documentation fait dans chaque cas l'objet d'une présentation critique. Ces études constituent autant de contributions partielles à la constitution de l'histoire des disciplines scolaires. Mentionnons entre autres le chapitre 2 consacré aux « travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire au XIX^e siècle », qui insiste en conclusion sur le fait que « le cœur de l'institution ne doit pas être cherché dans les bureaux du ministère, mais dans les établissements et plus précisément dans les salles de classe » de telle sorte que même si le latin constitue officiellement le centre de l'enseignement, « la rédaction en français, sous une forme ou sous une autre, est l'une des principales activités des élèves » (pp. 75-76). Le chapitre 3 consacre l'une des plus intéressantes études de l'ouvrage à la relation entre « la version latine et l'enseignement du français au XIX^e siècle » ; l'auteur y montre de façon convaincante un certain nombre d'incidences que la pratique scolaire de la version latine a eues sur l'évolution de la langue (cultivée), illustrant ainsi la façon dont la culture scolaire peut agir en retour sur la culture de la société. Dernier exemple, le chapitre 4 étudie l'évolution de « l'enseignement de la composition française au XIX^e siècle » montrant comment l'on est passé de la domination du modèle du « discours », latin ou français (regrettons au passage que ce modèle scolaire du « discours » ne fasse nulle part l'objet d'une présentation explicite et détaillée, de même que d'autres pratiques scolaires, par exemple, la « cacographie ») à celui de la dissertation littéraire qui s'impose à partir de 1880.

Le point de vue adopté par l'auteur sur la culture scolaire a une conséquence importante sur l'affirmation de l'autonomie du système scolaire. Pour A. Chervel, on comprend mal l'école tant qu'on la comprend dans une situation de « dépendance » trop étroite à l'égard de la société ou des « autorités » politiques. Dans l'exercice de sa tâche éducative, l'école « fonctionne comme un système autorégulé et très largement autonome » (conclusion, p. 193). L'étude de l'établissement des programmes

scolaires le montre par exemple (chapitre 5), en insistant sur le fait que les décisions politiques, loin de créer de toutes pièces de nouvelles orientations scolaires, se contentent bien plus souvent de traduire en textes officiels des pratiques déjà largement existantes. L'école ne change donc pas d'abord en fonction des évolutions sociales et idéologiques ; elle débat en son propre sein, entre ses différentes traditions, ses différentes composantes (pédagogiques, culturelles, administratives). Son évolution, largement indépendante des évolutions sociales, dépend d'abord de l'évolution des disciplines scolaires. Cela ne veut certainement pas dire que les perspectives normatives et politiquement volontaristes sont dénuées d'efficacité ; mais l'ouvrage d'André Chervel invite à prendre la mesure des conditions qui doivent être remplies à cette fin : l'efficacité des orientations pédagogiques d'une politique scolaire dépend de la façon dont les acteurs scolaires les accueillent (ou les refusent) et les mettent en œuvre en les retraduisant en pratiques d'enseignement. Le cas de l'orthographe à l'école primaire est ici exemplaire : autant la réforme politique de 1833 a été un succès parce qu'elle s'est appuyée sur une « lame de fond » portant l'enseignement primaire dans un mouvement d'institutionnalisation et de reconnaissance sociale (cf. chap. 6, p. 126 et chap. 11, p. 185), autant la volonté des réformateurs scolaires de la III^e République de mettre un terme au joug que cet enseignement faisait peser sur l'école primaire et de l'orienter vers des activités plus « éducatives » aboutit à un échec plus que partiel, dans la mesure où cette volonté n'a pas rencontré d'écho suffisant (chapitre 6 et conclusion p. 195). En matière de politique scolaire, les réformateurs doivent pour réussir se souvenir de l'ancienne maxime de Bacon qui veut qu'on ne commande à la nature qu'en lui obéissant.

L'ouvrage d'André Chervel me semble avoir le mérite de proposer une perspective interprétative ambitieuse sur l'école à partir de faits historiques précis. Je pense que la thèse générale sur le sens de la culture scolaire, des disciplines et de l'autonomie de l'école est susceptible de convaincre le lecteur. Je crois qu'on peut regretter que les rapports entre l'histoire des disciplines et les autres parties de l'histoire de l'enseignement (en particulier, l'histoire des institutions scolaires) ne soient pas thématiques de façon plus explicite. Je voudrais surtout insister pour finir sur la dimension objective de ces études : restituer à l'histoire de l'enseignement sa factualité, éviter le risque des débats sans mémoire, c'est sans doute toujours un enjeu important pour les disciplines qui s'intéressent aujourd'hui aux questions scolaires.

Philippe Foray

Université Jean Monnet, Saint-Étienne.

COUSIN (Olivier). – **L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement.** – Paris : PUF, 1998. – 226 p. (Éducation et formation, recherches scientifiques).

Cet ouvrage rend compte d'une recherche sur une cohorte d'élèves de douze collèges suivis de 1990 à 1993 de la cinquième jusqu'à leur orientation en seconde. Il s'agit d'une version remaniée de la thèse de l'auteur, soutenue en 1994. Cela signifie, il faut le souligner, qu'il s'agit d'un travail essentiellement individuel, quand les recherches standards sur l'efficacité des établissements réclament toute une équipe de chercheurs. L'ouvrage est en trois chapitres. Le premier évoque les recherches françaises sur l'effet établissement, sur la sociologie de l'établissement, puis présente la méthodologie de la recherche. Le deuxième étudie l'ampleur de la sélection des élèves et son lien avec certaines caractéristiques des élèves (âge, sexe, notes, origine sociale), d'abord sur les douze collèges pris ensemble, puis en mesurant les différences entre collèges à cet égard. L'auteur repère ainsi des collèges « sélectifs » et « non sélectifs ». Le troisième étudie « les politiques des établissements » à travers une série de critères, regroupés en quatre thèmes (contexte, politique de la direction, cohésion sociale, mobilisation des acteurs) et cherche les relations entre ces politiques et le caractère plus ou moins sélectif des collèges.

Une partie du propos, dans le deuxième chapitre, ne porte pas sur l'effet établissement. Elle comporte ou confirme plusieurs résultats importants. Par exemple, que le redoublement est perçu comme une seconde chance, offerte plutôt aux élèves faibles d'origine « favorisée » tandis que les élèves faibles d'origine ouvrière sont « orientés ». Ou encore, que le tiers des redoublants de troisième recommencent cette classe après avoir pourtant obtenu leur brevet. Ou encore, que la sélectivité en fin de cinquième et en fin de troisième sont indépendantes l'une de l'autre. Cependant, l'analyse de l'effet établissement est l'apport principal de cet ouvrage, et c'est sur elle que nous ferons porter cette note critique, dans deux directions : la méthode suivie, puis les résultats obtenus, c'est-à-dire la conception de l'effet établissement à laquelle il conduit.

Questions de méthode

Par son titre, mais aussi par son approche (mesurer des résultats scolaires, puis étudier leur relation avec les caractéristiques du fonctionnement des établissements) cet ouvrage s'apparente aux recherches sur l'efficacité de l'école. On sait qu'il s'agit là d'un courant très vivace dans les pays anglo-saxons, mais aussi dans certains pays d'Asie : Un congrès international annuel rassemble maintenant environ 700 chercheurs sur ce thème.

Il s'en distingue cependant en ce qu'il se présente comme une « sociologie ». Dans les pays anglo-saxons, les sociologues émettent des critiques sévères à l'encontre des recherches sur l'efficacité des établissements. Ils leur reprochent « un manque d'analyse sociologique », ce qui paraît vraisemblable mais peut-être pas a priori suffisant pour frapper d'illégitimité ; un « manque de fondement théorique », ce qui est exact, à condition d'ajouter que, lorsque les chercheurs en éducation s'efforcent de trouver des théories sur l'établissement scolaire auxquelles confronter leurs résultats empiriques, ils trouvent peu de matériel chez les sociologues de l'éducation. Ils stigmatisent une approche « fonctionnaliste », qui « fait l'hypothèse que les problèmes éducatifs peuvent être résolus par des moyens techniques et que les inégalités peuvent être gérées dans l'enceinte des écoles », hypothèse en réalité inutile d'un point de vue scientifique aux recherches sur l'efficacité des établissements. En effet, celles-ci ne font pas l'hypothèse d'un effet établissement, mais le mesurent, ce qui leur permet d'ailleurs d'en questionner la consistance, la stabilité et l'ampleur, et éventuellement de le comparer avec l'effet d'autres variables plus familières aux sociologues. Enfin ils reprochent une « conception étroite de la réussite scolaire », puisque, c'est vrai, la plupart de ces recherches définissent l'efficacité comme la capacité à faire progresser les élèves dans les disciplines fondamentales. Cette critique cependant porterait davantage si les sociologues avaient dénoncé le poids des disciplines fondamentales dans l'appréciation de la réussite scolaire des élèves avant de le dénoncer dans l'appréciation de l'efficacité des personnels et des établissements.

En fait, il se trouve que, au Royaume-Uni, en Australie, en Nouvelle-Zélande, les recherches sur l'efficacité des établissements ont été utilisées dans le cadre de réformes qui, pour reprendre les catégories de J.-L. Derouet, promouvaient des principes à la fois civiques, industriels et marchands contre le principe domestique. Or ce principe surtout fonde, dans ces pays, l'autonomie et la professionnalité des enseignants. Il est défendu par les sociologues qui valorisent la prise en compte, par les enseignants, de la spécificité sociale de chaque élève : dans l'article cité, les auteurs vantent trois écoles populaires qui ont fait le choix d'un curriculum peu académique, qu'ils disent eux-mêmes conduire à une efficacité faible au regard des critères brutaux et simplistes des recherches sur l'efficacité, mais qu'ils estiment, sans trop dire pourquoi, mieux adapté à ces élèves-là.

L'absence de mise en cause, en France, des programmes nationaux et de l'importance des disciplines de base, laisse peu d'espace pour un débat semblable. De fait, c'est une heureuse particularité française que les sociologues, dont O. Cousin, aient apporté une contribution importante aux

travaux sur l'efficacité de l'école. Cela a d'ailleurs contribué à orienter ces travaux – ceux de P. Bressoux, F. Dubet, M. Duru, A. Grisay, A. Mingat – vers une explication de la contribution des établissements à l'inégalité scolaire au-delà de leur contribution à l'efficacité moyenne de l'enseignement. Qu'on se réjouisse de cette contribution n'empêche évidemment pas qu'on puisse poser des questions à O. Cousin en adoptant la perspective traditionnelle des recherches sur l'efficacité des écoles, celle qui a été développée par les chercheurs anglo-saxons en sciences de l'éducation, et dont la recherche d'A. Grisay (1993, 1997) sur les collèges français est considérée par la communauté des chercheurs concernés comme un des meilleurs exemples. En fait, on lui posera ici deux questions, celle du critère de mesure des résultats et celle des variables retenues pour décrire le fonctionnement des établissements.

O. Cousin mesure les résultats des collèges par les notes, l'orientation et la réussite au brevet. En fait, il ne mesure pas l'efficacité mais ce qu'il appelle leur « sélectivité scolaire » ou leur « sélectivité sociale ». La « sélectivité scolaire » des collèges est leur capacité à conduire des élèves de cinquième en seconde. Elle est mesurée de façon brute, puis par une analyse de régression simple du taux d'accès en seconde sur la proportion d'enfants de cadres supérieurs. La « sélectivité sociale » est l'ampleur de l'écart des chances d'arriver en seconde entre enfants d'ouvriers ou « favorisés », entre élèves à l'heure ou en retard, etc.

Dans les recherches sur l'efficacité, le plus fréquemment, on régresse, éventuellement au moyen de méthodes multi-niveaux, les résultats à une épreuve finale sur les résultats à une épreuve initiale en même temps que sur d'autres prédicteurs (origine sociale, âge à l'entrée, nationalité, etc.). Autrement dit, on définit l'efficacité comme la capacité d'accroître les compétences des élèves sous contrôle d'un maximum de variables sur lesquelles l'établissement ne peut agir. On appellera alors « sélectivité » d'un établissement, d'une façon plus proche du sens commun, sa propension à orienter plus ou moins bien un élève possédant des compétences données : un établissement sélectif sera celui qui réclamera d'un élève, pour l'autoriser à passer en seconde, des compétences plus élevées qu'un autre. Bref, la « sélectivité » d'O. Cousin est, dans le langage des recherches sur l'efficacité, le produit de l'« efficacité » académique de l'établissement et de sa « sélectivité ».

En un sens, il est normal, et positif, qu'en sociologue, O. Cousin s'intéresse à l'effet de l'établissement sur le devenir social de ses élèves, ici appréhendé par leur devenir scolaire, plutôt que sur l'acquisition de compétences. On peut y voir un résultat plus proche de l'utilité réelle de

l'enseignement pour l'élève que les compétences qu'il a pu acquérir.

Cependant, 1) les compétences acquises peuvent avoir un usage social pour l'élève même hors de l'orientation, 2) c'est bien par deux processus au moins partiellement indépendants, l'efficacité et la sélectivité, que l'on arrive à la décision d'orientation, et, faute de distinguer ces deux composantes du résultat, on s'interdit de distinguer aussi les deux processus qui y conduisent, avec pour conséquence qu'O. Cousin se trouve souvent amené à raisonner comme s'il n'avait pas mesuré une sélectivité mais bien une efficacité, par exemple à tenir toujours pour positive une « sélectivité » faible. Or une sélectivité faible peut s'accompagner d'inefficacité si elle est le résultat d'un laxisme dans l'orientation, appelé d'ailleurs à être sanctionné par le lycée d'accueil, 3) si l'on mesure l'effet établissement sur l'orientation, il faut corriger l'orientation brute de tout ce qui peut l'influencer et qui n'est pas du ressort de l'établissement, y compris l'offre d'enseignement en aval ou la différence dans l'intervention des familles dans le processus d'orientation, ce que ne fait pas O. Cousin.

Cet ouvrage attire donc, à juste titre, l'attention sur ce que peut avoir de partiel une mesure de l'efficacité par les seuls progrès académiques des élèves, mais il semble que distinguer les progrès académiques et l'orientation à compétences égales serait plus fécond que de les confondre.

Ayant constaté l'existence d'un effet établissement (« À population équivalente, les collèges ne connaissent pas les mêmes résultats ») O. Cousin fait l'hypothèse que la « production de l'échec scolaire dépend de la capacité des acteurs à construire une politique d'ensemble autour d'objectifs particuliers » (p. 6), objectifs dont il faut supposer qu'ils consistent à supprimer l'échec scolaire. La formulation même de cette hypothèse signale une différence avec les études classiques de « school effectiveness ». Plutôt que de chercher l'explication des résultats dans de telles « politiques d'ensemble », elles s'inspirent plutôt de modèles comme celui de Carroll qui porte sur des variables beaucoup plus élémentaires, en particulier les conditions collectives d'une optimisation du temps d'apprentissage.

L'hypothèse d'O. Cousin est intéressante, mais absolument pas évidente, malgré certaines apparences et discours. Il en est conscient, bien sûr, et cite la « bureaucratie professionnelle » de Minzberg comme signe de ce que l'idée même de « politique d'ensemble » n'a rien d'évident dans un établissement scolaire. Il aurait aussi pu se référer, dans le même sens, à l'école comme « loosely coupled system » de Weick.

Surtout, il aurait dû nous dire sur quoi il fondait exactement cette hypothèse séduisante, mais dont il mesure lui-même le caractère héroïque, compte tenu de ce qu'on peut savoir sur le fonctionnement habituel des établissements : Grisay (1997) établit, par exemple, que la variance des attitudes et conceptions pédagogiques des enseignants d'un même établissement est aussi grande que celle des enseignants d'un échantillon national. On devine que l'hypothèse d'O. Cousin emprunte à la « sociologie des organisations », à la « sociologie de l'action » et à la recherche faite avec F. Dubet sur les trois collèges, mais on reste sur sa faim quant à la justification théorique précise, aussi bien des quatre dimensions que l'on a citées plus haut (contexte, direction, cohésion sociale, mobilisation des acteurs) que des critères qui servent à appréhender chacune d'elles.

À plusieurs reprises (par ex., p. 49), O. Cousin utilise l'expression « sociologiquement semblables » pour désigner des collèges dont le public d'élèves est de même composition sociale, comme si la composition sociale des collèges déterminait complètement leur « sociologie ». C'est une expression curieuse sous la plume de qui veut faire une « sociologie des établissements », mais conforme au fait que la « sociologie » est, me semble-t-il, davantage présente dans cet ouvrage comme souci des conséquences sociales de la scolarité et de l'égalité sociale des chances, que comme corpus capable de produire une théorie du fonctionnement des établissements en tant qu'organisation sociale qui pourrait organiser notre regard sur eux.

L'établissement existe-t-il ?

Sur une période donnée, les établissements obtiennent des résultats différents à population identique. Cela ressort de l'étude d'O. Cousin comme de la recherche d'A. Grisay (1997), et d'une façon générale des recherches sur le « school effectiveness ».

Mais dans quelle mesure cela tient-il à des caractéristiques de l'établissement lui-même, et, au-delà, à la volonté des acteurs de l'établissement et aux décisions qu'ils prennent ? Il s'agit là d'une autre question. Bien qu'il souligne plusieurs fois la fragilité de sa réponse (par ex. p. 183), O. Cousin répond positivement (pp. 173-174) : Dans les collèges peu sélectifs, les relations sont bonnes entre les professeurs et l'administration, parmi les enseignants ; la « mobilisation », définie par la fréquence des attitudes « innovantes » et des confrontations de pratiques individuelles, est importante. Il me semble que la réponse d'A. Grisay à la même question serait plutôt : « Malheureusement non, sauf quelques exceptions ».

Parmi les variables utilisés par O. Cousin pour décrire les « politiques » des collèges, certaines ont aussi été

testées dans la recherche d'A. Grisay, et il n'est pas apparu qu'elles aient un lien avec l'efficacité des collèges, tant du point de vue académique que du développement personnel et social des élèves, comme avec leur équité, définie par la capacité de ne pas creuser l'écart entre élèves faibles et forts. Les voici : la fréquence des sorties pédagogiques, les interventions de personnalités extérieures, le type de direction, la cohérence des pratiques et la concertation entre enseignants, l'ampleur des innovations pédagogiques, les politiques d'aide à l'orientation, la qualité du rapport annuel établi par le collège, la fréquence des contacts du collège avec des partenaires extérieurs, la fréquence des PAE, l'implication des enseignants dans l'élaboration du projet d'établissement et l'existence ou non d'un groupe de suivi dudit Projet.

Cela conduit A. Grisay à écrire (1997, p. 289) : « Il est quelque peu désolant de constater que les indicateurs relatifs à la concertation, à la cohérence des pratiques et des objectifs, au style de direction, à la pédagogie innovante, aux ressources matérielles, à la formation continue ne paraissent pas avoir le moindre lien avec la performance des élèves ».

Toutefois, lorsqu'on ne cherche pas les liens de chaque variable séparément avec l'efficacité, mais qu'on construit des typologies du fonctionnement des collèges, en observant ensuite la proportion de collèges efficaces au sein de chaque catégorie de la typologie, deux résultats ressortent : d'une part, on trouve des collèges efficaces dans toutes les catégories, même celles qui s'éloignent le plus des canons diffusés par la Recherche, l'Administration et l'Inspection réunies ; d'autre part, tout de même, la proportion de collèges efficaces est la plus forte (six sur onze) dans la catégorie appelée « progressistes exigeants » (1993, pp. 103 et 138), auxquels on peut trouver certains traits communs avec les collèges « mobilisés » d'O. Cousin : direction « pédagogique », pédagogie centrée sur l'élève un peu plus qu'ailleurs, plus grande cohérence des pratiques entre enseignants. On notera cependant que ces collèges présentent aussi d'autres caractéristiques, que l'hypothèse de base d'O. Cousin ne lui a pas permis de percevoir : plus grand niveau d'exigence scolaire, vie scolaire plutôt « permissive ».

La divergence entre ces résultats n'est pas, on le voit, totale. Cependant, elle peut conduire à des conclusions politiques différentes. Le travail d'O. Cousin conduit à percevoir la politique menée depuis une vingtaine d'années pour donner consistance et autonomie aux collèges comme positive, alors que celui d'A. Grisay conduit plutôt à la percevoir comme « empêchée », c'est-à-dire comme produisant des effets dans 5 à 10 % des collèges, alors qu'il s'agit dans les autres d'une rhétorique plus ou

moins plaquée sur la réalité, de sorte que ce qui y commande l'efficacité reste attaché au fonctionnement traditionnel : le temps perdu en classe, le caractère structuré de l'enseignement, la couverture du programme, mais aussi le fait que les élèves se sentent traités avec justice et considération par leurs professeurs, qu'ils se trouvent bien dans leur école... bref un fonctionnement « chaleureux exigeant ». Cela ne signifie pas forcément que les formes évoquées par O. Cousin sont inefficaces, mais plus probablement qu'elles sont en général implantées sur des aspects trop périphériques de la vie des établissements pour avoir une influence sur leur efficacité.

La leçon, pour les réformateurs, serait alors que les processus qu'ils valorisent (pédagogie centrée sur l'élève, concertation, travail en commun, innovation, ...) n'ont de sens qu'à améliorer ces variables de base elles-mêmes ; que, peut être, plutôt que de promouvoir les formes « modernes » de professionnalité comme de nouvelles normes pédagogiques, il faut seulement les proposer comme des moyens au service de l'apprentissage et du développement des élèves. Dans ce cadre, la régulation évalue les établissements sur leurs résultats et les incite à les optimiser. Elle laisse la responsabilité aux enseignants de choisir les « formes » adéquates pour leurs élèves. L'administration n'intervient que si ces choix sont révélés comme malencontreux par l'évaluation, au lieu d'intervenir en permanence pour presser les établissements d'adopter les formes modernes.

On voit que le débat entre les approches des sociologues et des chercheurs en éducation sur l'efficacité des établissements peut avoir des enjeux importants. Un des mérites de l'ouvrage d'O. Cousin est de contribuer à le rendre possible.

Denis Meuret

Université de Bourgogne/IREDU

NOTES

- (1) Deux chapitres reprennent pour partie deux articles déjà publiés dans la *Revue française de sociologie* (1993, 34 (3)) et dans cette revue (1996, 115). Par exemple, Prouford C. et Baker R., 1995, Schools that make a difference : a sociological perspective on effective schooling, *British Journal of sociology of education*, 16 (3). Les citations qui suivent sont extraites de cet article, qui présente une synthèse des critiques des sociologues aux recherches sur l'efficacité des établissements. Voir aussi une expression systématique de ces critiques in Slee, R. and al. 1998, *School effectiveness for whom ?*, Falmer press.
- (2) Scheerens J., 1997, Conceptual model and theory embedded principles on effective schooling, in *School effectiveness and school improvement*, 8 (3).
- (3) Grisay A., 1997, *Évolution des acquis cognitifs des élèves au cours des années de collège*, MEN-DEP, Dossiers Éducation et Formations, n° 88. En revanche, il faut bien sûr reconnaître que, d'un point de vue politique, la plupart des chercheurs qui travaillent sur l'efficacité le font souvent parce qu'ils croient que la solution d'une

partie des problèmes scolaires se trouve effectivement « dans l'enceinte des établissements ». C'est une « hypothèse », qu'à tout prendre, on peut préférer à « l'hypothèse » inverse.

- (4) Cette recherche peut d'ailleurs se lire comme une reprise, sur un échantillon plus large, avec une dimension longitudinale et une mesure plus sophistiquée des effets établissements, d'une des premières recherches françaises sur l'effet établissement, à laquelle O. Cousin avait participé : Dubet F., Cousin O. et Guillemet J.P., Mobilisation des établissements scolaires, le cas des collèges, *Revue française de sociologie*, XXX, 1989. Cf. Meuret D., School effectiveness research in France, in *Third millenium schools*, T. Townsend et al. eds., Swets et Zeitlinger, 1998.
- (5) Grisay A., 1997, op.cit. ; Grisay A., 1993, *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*, MEN-DEP, Dossiers Éducation et Formations, n° 32. Il est dommage qu'O. Cousin n'ait réellement pris en compte dans son texte qu'un article de 1989 d'A. Grisay, et à lui adresser par conséquent une critique (celle de comparer le fonctionnement d'établissements extrêmes) que sa propre recherche mérite davantage, en réalité, que les travaux ultérieurs d'A. Grisay.
- (6) Duru M. et Mingat A. in *Pour une approche analytique du système éducatif*, 1993, utilisent cette définition de la sélectivité. Voir Thomas S. et al., 1997, Stability and consistency in secondary school's effects on students GCSE outcomes over three years, in *School effectiveness and school improvement*, 8 (2).

DE CLERCK (Karel), SIMON (Frank) (eds). – *Studies in Comparative, International, and Peace Education, Liber Amicorum Henk Van daele*. – Gand : CSHP, 1997. – 306 p.

Heureuse initiative que ce livre écrit par les amis et les collègues de Henk Van daele pour lui rendre hommage ! 16 articles écrits par des comparatistes de sept pays en quatre langues (anglais, espagnol, allemand, français). Les éditeurs, Karel De Clerck et Frank Simon, soulignent, dans une brève note biographique, la carrière diversifiée de Henk Van daele qui exerça d'abord le métier d'instituteur puis de professeur à Anvers (à l'école normale, à l'école municipale des travailleurs sociaux...). Titulaire d'un Ph. D sur l'histoire de l'éducation primaire à Anvers, il est chargé de cours puis professeur associé à l'Université d'état de Gand et à l'Institut universitaire d'Anvers. Son intérêt pour l'éducation comparée et l'éducation internationale l'amène à participer à de nombreux congrès internationaux. En 1977, il est élu secrétaire-trésorier de la CESE (Comparative Education Society in Europe) puis en 1988, il en devient président. Ses nombreuses publications (bibliographie pp. 281-296) manifestent de fortes préoccupations comparatistes et son *Que sais-je ? sur L'éducation comparée* (1993) présente de façon claire et concise la discipline pour laquelle il travaille actuellement en tant que professeur invité au Collège Européen de Bruges et professeur d'éducation comparée à l'Université Libre de Bruxelles.

C'est Edmund J. King, professeur émérite d'éducation à l'Université de Londres (qui succéda en 1953 à Nicholas

Hans pour enseigner l'éducation comparée au King's College de Londres et y mit en place une unité de recherche comparative dès 1970), qui présente l'action de Henk Van daele réalisée dans le cadre de la CESE. Il a su donner à la CESE « continuity combined with flexibility » (p. 6) : d'une approche déterministe de l'éducation où se manifestait le souci de faire émerger des lois générales, on est passé à une approche des systèmes d'éducation caractérisée par une « global uncertainty » (p. 8). Une seule certitude pouvait être pointée : « Comparative Education research must henceforth be international, interdisciplinary, and provisional in its conclusions. » (p. 8). Le travail de recherche en éducation comparée pouvait être à l'origine des transformations des politiques éducatives.

Edmund J. King brosse un historique de l'éducation comparée : on est passé d'une approche quantitative dans les années 60 à une approche analytique dans les années 70 pour en arriver à des explorations thématiques dans les années 80. L'éducation comparée, écrit-il, est prospective plutôt que rétrospective : le but des recherches menées dans le cadre de cette discipline est de faire avancer l'éducation en Europe grâce à une meilleure compréhension des contextes dont la caractéristique commune est d'être en évolution constante. La dimension prospective de l'éducation comparée consiste en une meilleure compréhension de l'Europe de demain, qui sera une Europe ouverte caractérisée par l'« acceptability » et la « permeability » aux nouveaux contextes (p. 10). Dans ce climat d'échanges permanents et d'ouverture aux autres, une formation continue ou « une formation tout au long de la vie », devient nécessaire pour l'ensemble des professions. Elle offrira le cadre conceptuel pour une analyse comparative qui tiendra compte de l'évolution des contextes, pour un apprentissage des langues et des cultures (p. 11). Elle sera dispensée par le biais des universités à distance et des réseaux d'éducation. Edmund J. King insiste sur le fait que l'éducation comparée doit nécessairement prendre en compte les nouvelles technologies et accompagner le changement. Son public sera une communauté de plus en plus large constituée d'un corps mobile d'étudiants, de professeurs, d'experts, de politiques à tous les niveaux. Son activité sera une activité « co-operative » (p. 12) (croisement de points de vue) dans le domaine des cursus scolaires et plus généralement de l'éducation.

Pour présenter l'ensemble de l'ouvrage, constitué de seize articles, écrits par des chercheurs en éducation comparée originaires de pays différents, nous choisirons d'en dégager l'unité, puis les spécificités.

Un simple regard sur la table des matières indique que l'unité du recueil est à chercher dans la complémentarité des articles. L'éducation comparée est abordée dans son

historicité avec Lê Thanh Khôi (*Les temps modernes et l'éducation en Europe*) qui étudie les transformations vécues par la société depuis le Moyen-Âge jusqu'aux Temps Modernes en mettant l'accent sur le rôle de l'imprimerie. Cette approche historique est développée par Marc Depaepe qui étudie plus particulièrement les années quatre-vingt dix (*Historia de la educacion en los anos noventa : una perspectiva comparada*). Margaret B. Sutherland adopte aussi un point de vue historique en étudiant l'évolution de l'éducation comparée en Écosse.

L'éducation comparée est abordée dans son histoire mais aussi dans sa méthodologie et ses théories avec Marie Eliou (*Le comparatisme dans l'éducation comparée : une aventure ambiguë*), Wolfgang Mitter (*Universalismus und Kultureller Pluralismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*), et Willy Wiclemans (*Back to Theories and Methods in European Comparative Education : A Revision of Systems Analysis*).

Pierre Alexandre (*La coopération multilatérale organisée dans le domaine de l'éducation scolaire entre les pays qui ont le français en partage*), Raymond Ryba (*Aspects of Tradition and Change in Modern European Schooling*), Jean Auba (*le Centre International de Sèvres et la pédagogie*), Suzanne M. Shafer (*Child-Centered Education : Reformpädagogik (Germany) and Progressive Education (USA)*) et Elizabeth Sherman Swing (*Education and Separatism in Multicultural Belgium : An American Perspective*) présentent des études contextualisées qui portent sur un ou plusieurs pays et qui, si elles ne concernent qu'un seul pays, ont le mérite de croiser les regards (Elizabeth Sherman Swing).

Enfin, les enjeux et l'avenir de l'éducation comparée sont étudiés par Jean-Michel Leclercq (*L'éducation comparée et l'amélioration des systèmes d'enseignement*), José Luis Garcia Garrido (*L'avenir de l'éducation dans une Europe unifiée*) et Hermann Röhrs (*Friedenspädagogik als zentrale Forschungsrichtung im Rahmen der Friedenswissenschaft. Eine kritische Bilanz*) qui évoque les conditions de mise en œuvre d'une pédagogie pour la paix.

Le projet du livre écrit en hommage à Henk Van daele n'est certainement pas de présenter une recherche exhaustive sur l'éducation comparée, mais d'approcher certaines questions en multipliant les points de vue et en offrant au lecteur, grâce à la richesse de l'analyse qui émane de la diversité, la possibilité de se faire sa propre opinion sur l'état de la discipline et ses potentialités.

L'histoire de l'éducation comparée, qui a été abordée de façon générale dans l'article introducteur de King et dans celui de Marc Depaepe (qui montre le caractère évo-

lutf de l'histoire de l'éducation : elle doit sans cesse être écrite et réécrite à partir du présent) est étudiée par M. Sutherland dans un contexte particulier : celui de l'Écosse. La discipline, introduite dans le cursus des sciences de l'éducation dès 1876, à l'Université de St-Andrews et à l'Université d'Edimbourg, apparaissait nécessaire pour la formation des futurs enseignants. Dans sa conférence inaugurale, le Professeur S.S. Laurie a expliqué : « We shall find, too, much instruction from the study of the educational organization of other countries, and much encouragement from the study, in their historical connection, of those who have been eminent as educational reformers. » (p. 42). Il proposait une étude comparée des systèmes éducatifs en Angleterre, en France et aux États-Unis. Quand, en 1906, la formation des enseignants est devenue obligatoire et qu'elle a été confiée aux Colleges of Education, l'éducation comparée ne faisait pas partie nécessairement de la formation des enseignants, mais des liens se sont développés avec les universités qui ont donné à l'éducation comparée un statut de cours obligatoire pour obtenir le Diplôme en éducation.

Margaret Sutherland ajoute que dans les années 60, de nouveaux cours ont été introduits dans ce cursus universitaire et que l'éducation comparée a souvent été reléguée au statut de cours facultatif. Pourtant, dans les « Colleges of Education », l'éducation comparée a peu à peu trouvé une place égale à celle des trois disciplines majeures, les « curriculum studies », la sociologie et l'histoire de l'éducation. Elle ajoute que les expériences suédoises (création de l'école polyvalente) ont été suivies avec beaucoup d'intérêt par les enseignants (p. 58). L'éducation comparée a continué de se développer jusque dans les années soixante-dix, mais on peut constater actuellement un net recul de la discipline. Depuis 1980, les étudiants doivent suivre un cours de « Professional Studies » dans lequel sont intégrés quelques éléments des sciences de l'éducation. Les cours spécifiques (histoire de l'éducation, psychologie, éducation comparée) n'existent plus.

Pourtant, le GTC (General Teaching Council of Scotland) a déclaré récemment (1991) que la dimension européenne devait être incluse dans la formation professionnelle des enseignants qui doit « provide for all students a knowledge base about Europe and the EC to include basic information on the education systems of other Member States. » (p. 60). Cette connaissance pourra être acquise par des visites ou des échanges mais M. Sutherland ajoute qu'une initiation à l'éducation comparée devra être faite en formation initiale et qu'elle devra être prolongée durant la formation continue. Les universités qui proposent actuellement des cours d'éducation comparée pourraient accueillir ces enseignants.

Margaret Sutherland souhaite que cette renaissance annoncée de l'éducation comparée ait lieu, parce qu'elle offrira aux enseignants des perspectives plus larges sur le monde entier et une compréhension meilleure de leur propre système éducatif (p. 61). Elle se fera par les universités, par de nouvelles formes d'éducation pour adultes ou par de nouvelles collaborations dans le domaine de l'éducation (p. 63).

Cet article qui nous présente les différents moments de l'histoire de l'éducation comparée en Écosse, met l'accent sur les circonstances extérieures qui sont à l'origine de son développement ou de son déclin. L'intérêt des étudiants pour cette discipline reste constant, mais les décisions politiques, les transformations relatives aux dispositifs de formation, les lois et décrets en matière d'éducation peuvent tuer une discipline ou lui redonner vie.

Marie Eliou fait un constat du même ordre quand elle remarque, à propos de la terminologie fluctuante qui accompagne la discipline tantôt appelée « pédagogie comparée », « politique de l'éducation », « approche comparative » et « éducation comparée » que « l'aventure des mots, l'aventure de la diffusion et de la réception des concepts scientifiques et de la terminologie élaborée dans leur sillage, reflète l'évolution des champs disciplinaires et la densité des publications, comme des autres activités scientifiques correspondantes. » (p. 110).

Marie Eliou brosse un historique concis de l'éducation comparée, présente les deux caractéristiques principales de la discipline. D'une part, elle permet la décentration, décentration spatiale grâce à l'abandon d'un point de vue privilégié, mais aussi décentration temporelle, grâce à la prise en compte de l'historicité des phénomènes. D'autre part, elle est interdisciplinaire. A l'intersection des autres disciplines (économie, sociologie, histoire, ethnologie, philosophie, psychologie...), elle les convoque pour approcher les faits éducatifs. Marie Eliou attire aussi l'attention sur les débats épistémologiques et méthodologiques relatifs à l'éducation comparée et souligne ses ambiguïtés. Est-elle discipline ou champ d'étude ? La comparaison est-elle opération mentale ou méthode des sciences sociales ? Doit-elle favoriser la spatialité ou étudier aussi systématiquement l'historicité ? Existe-t-il réellement trois fonctions de l'éducation comparée qui correspondraient à une éducation comparée « académique », une éducation comparée « professionnelle » et une éducation comparée « interventionniste » (distinction opérée par R. Cowen) ?

Marie Eliou dresse aussi un panorama de l'histoire de l'éducation comparée en Grèce. Introduite dans deux universités grecques en 1979-1980, elle apparaît progressivement dans les Départements de Pédagogie des autres

universités. L'intérêt pour l'éducation comparée se développe rapidement et une Association Grecque d'Éducation Comparée donne une impulsion définitive au développement de cette discipline en Grèce. Marie Eliou remarque que l'éducation comparée a été institutionnalisée dans les programmes de formation des enseignants du primaire et des étudiants avant d'avoir été « suffisamment cultivée sur le plan de la recherche, des études, des publications. » (p. 114). Des traductions d'ouvrages étrangers ont alors été mises à la disposition des étudiants et à partir de 1982, des bourses d'études ont été attribuées à des comparatistes grecs. Il serait bon, dit Marie Eliou, que la recherche s'affine sur les questions d'épistémologie de l'éducation comparée et qu'elle s'ouvre aux disciplines qui sont à la croisée de ce champ disciplinaire.

Tout comme Marie Eliou, Wolfgang Mitter s'interroge sur le développement ambigu de l'éducation comparée. En effet, cette discipline connaît à la fois une expansion et une régression. Durant les trente dernières années, des chaires d'éducation comparée ont été créées dans les nouveaux instituts et les centres universitaires. Wolfgang Mitter attribue ce fait aux changements révolutionnaires qui se sont produits dans différentes régions du « village global », en particulier en Europe centrale et orientale ainsi qu'en Afrique et qui ont eu pour effet de rendre nécessaires des études comparées sur les systèmes et les problèmes de formation (p. 130). Les organisations internationales, comme la Banque Mondiale, l'OCDE, l'UNESCO et les associations d'éducation comparée ont contribué au développement de la discipline et pourtant, écrit Wolfgang Mitter, il y a des ombres au tableau. On assiste à la suppression de chaires d'éducation comparée dans les « centres » traditionnels d'éducation comparée, en Grande Bretagne et en Allemagne en particulier. Il semble que, en période de conjoncture fragile, les postes soient liés à leur titulaire et supprimés lorsque le titulaire quitte le poste... Il faut prendre ces restrictions au sérieux et s'interroger sur les priorités en matière d'éducation (p. 132).

Wolfgang Mitter développe ensuite les deux questions, de nature théorique et méthodologique, qui lui semblent fondamentales pour l'éducation comparée. La première concerne la dimension heuristique et la dimension pragmatique de l'éducation comparée (recherche de connaissances et amélioration des systèmes) ; la seconde porte sur les différences entre éducation comparée et éducation internationale.

Wolfgang Mitter présente ensuite les visions du monde universaliste et pluraliste et en montre les implications relatives à l'éducation comparée. Dans l'hypothèse où se mettrait en place un « curriculum européen », il ne serait

pas bon de nier les différences culturelles, mais au contraire il faudrait affirmer « l'existence et la multitude des traditions culturelles » (p. 146). Il ne faudrait pas enseigner le « relativisme culturel » ni donner « une interprétation universaliste », mais au contraire mettre à jour « les valeurs universelles dans la culture européenne et reconnaître l'existence d'une multitude d'alternatives culturelles » (p. 147). Pour ce faire, il faut affirmer avec Sven Erik Nordenbo (« What is implied by a « European Curriculum ») trois principes : le principe d'une attitude critique, le principe d'un pluralisme curriculaire, le principe de la liberté de pensée et du respect des droits de l'homme (p. 147). Wolfgang Mitter ajoute que ce modèle de « curriculum alternatif » rend compte du principe d'un pluralisme culturel et représente une voie pour qui veut proposer une pédagogie pratique, qui serait orientée vers les principes universels des droits de l'homme, de la dignité humaine, de la tolérance et de la démocratie. Éducation comparée, éthique et anthropologie culturelle œuvreraient ensemble à une telle vision du monde...

Enfin, Wolfgang Mitter porte un regard sur les possibilités de l'éducation comparée et sur ses frontières. Il propose avant tout de répondre à la question déjà évoquée des liens entre la fonction « d'analyse et de théorie » et la fonction « d'amélioration et de pratique » de l'éducation comparée d'une part et à la question de la différence entre analyse comparée et éducation internationale d'autre part. Il s'agira ensuite pour chaque comparatiste de définir sa vision du monde et son rapport aux valeurs. Le « curriculum alternatif » de Sven Erik Nordenbo a montré l'intérêt de se situer par rapport à l'« universalisme culturel » et au « relativisme culturel ». Cette proposition constitue un exemple des frontières à poser en éducation comparée. Elle introduit la question suivante : La comparaison interculturelle (et internationale) peut-elle (et si oui, comment) renforcer, par ses fondements empiriques et ses présupposés théoriques les arguments favorables soit à « un alternativisme pédagogique » soit à « un pluralisme pédagogique » ?

L'article de Willy Wielemans constitue un moment fort de cet ouvrage, parce qu'il présente une réflexion théorique solide qui conduit à des propositions originales pour l'éducation comparée.

Willy Wielemans part du constat que de nombreuses études comparatives sont méthodologiquement contestables, parce que l'unité de comparaison est mouvante et parce que les études sont décontextualisées ou que les contextes sont trop différents les uns des autres. Il s'interroge aussi sur l'adéquation de la réflexion systémique à l'éducation comparée. Celle-ci peut-elle fournir à l'éducation comparée des théories et des méthodes adéquates ?

C'est l'État-nation qui était l'unité de comparaison pour les comparatistes. Mais l'État-nation n'est plus une unité de comparaison évidente. Les fonctions des États-nations changent (avec la décentralisation par exemple). Il existe une nouvelle hiérarchie transnationale (comme l'Union européenne par exemple), économique (avec le phénomène de mondialisation). Le système éducatif est influencé par des facteurs transnationaux (dus aux changements révolutionnaires dans les technologies de la communication, à l'internationalisation de l'économie et du marché du travail). D'où la conclusion que l'analyse des facteurs qui influencent les systèmes mondiaux est plus importante que l'analyse centrée sur l'État-nation et la prise en compte, dans les études comparées, du contexte transnational, et non plus seulement national (p. 155).

Certes, on ne peut pas faire l'économie de l'étude du contexte national quand on étudie un problème éducatif. Mais « les systèmes éducatifs sont de moins en moins mus par des forces caractérisées uniquement par l'État-nation ». Les forces transnationales influencent l'ensemble des systèmes éducatifs (p. 156).

L'évaluation des compétences en mathématiques des enfants de nombreux pays menée par l'IEA (International Project for the Evaluation of Educational Achievement) est, selon Willy Wielemans, une recherche « implicitement normative ». Les influences du système économique national et transnational caractérisant les pays riches et les pays en voie de développement n'ont pas été explicitées. On aurait pu utiliser des unités de comparaison prenant appui sur la religion, la culture, le langage, les mentalités... Les recherches qui se contentent de donner les pays développés comme références et buts à atteindre sont « subtilement colonisatrices », nous dit Wielemans (p. 159).

Après avoir posé la question de l'objet et de la qualité de la comparaison, Wielemans distingue les comparaisons qui excluent le contexte, qui ne comparent pas, qui juxtaposent seulement (la plupart des comparaisons de l'OCDE et du CEDEFOP appartiennent, selon Wielemans, à cette catégorie (p. 161)) et celles qui incluent le contexte. Parmi ces dernières, Willy Wielemans distingue les « descriptions idéal-types » (p. 163) et les études empiriques/descriptives et interprétatives. Dans tous les cas, Wielemans prône une explication détaillée des différents systèmes de pensée et une interprétation qui se réfère à un cadre mental clair et explicite (p. 168).

Willy Wielemans pose la question de la méthode à privilégier en éducation comparée. L'analyse systémique, remise à jour, apparaît comme une méthode satisfaisante dans la mesure où elle prend en compte le contexte et où elle inclut la variété et la multiplicité des systèmes. La

théorie du système général (Ludwig von Bertalanffy) constitue une approche holistique et non réductionniste. Elle explique comment les parties sont intégrées au tout et comment elles interagissent entre elles. Le système est constitué de « sous-systèmes interconnectés » (p. 169). Il existe des systèmes ouverts qui ne peuvent survivre que grâce à l'interaction avec leur environnement (applicable au système éducatif), qui s'adaptent, et des systèmes fermés qui s'auto-suffisent. Wielemans pense que l'analyse systémique évite d'élaborer des interprétations trop simplistes et monocausales et permet d'intégrer de nombreuses données fragmentées (de les mettre en relation, de leur donner un sens, de les interpréter). Si l'on se réfère à l'analyse systémique, on comprend bien que l'éducation comparée doit être mise en place dans un contexte interdisciplinaire.

Pourtant, l'analyse systémique classique est remise en cause, écrit Wielemans, par le développement scientifique moderne. L'analyse systémique présente en effet plusieurs aspects. Des traits du système peuvent être familiers et être marqués par le déterminisme, la standardisation et le fonctionnalisme et d'autres peuvent se caractériser par leur non-prédictibilité et s'inscrire dans une relation chaos/ordre. La recherche de normes est extrêmement complexe dans ce cas.

Wielemans fait référence à la théorie quantique qui exclut la possibilité que les éléments soient indépendants et non reliés entre eux (Les relations entre les composants son plus importantes que les composants eux-mêmes). Il évoque la publication de Prigogine (*L'ordre issu du Chaos : le nouveau dialogue de l'homme avec la nature*, 1988), dans laquelle Prigogine classe les systèmes en fonction de leur (in)stabilité par rapport à leur environnement (1- systèmes en état d'équilibre 2- systèmes près de l'équilibre 3- systèmes loin de l'équilibre). Les systèmes 1 et 2 se caractérisent par une norme centralisatrice et un feedback négatif. Le système 3 se caractérise par un feedback positif et par des forces centrifuges. « They are peripherally and chaotically searching for new order ». (p. 172).

Wielemans applique à l'éducation comparée la théorie thermodynamique. L'éducation comparée est l'étude des systèmes éducatifs changeants (ouverts, auto-organisés) et il s'agit d'étudier le changement plutôt que les composants du système, les dynamiques plutôt que l'état des systèmes éducatifs. D'où la multidisciplinarité nécessaire à l'étude de la dynamique des systèmes et le recours à la sociologie, l'histoire, la politologie, l'anthropologie... D'où la possibilité d'un classement des systèmes éducatifs (identique à celui de Prigogine) en fonction de leur degré d'équilibre par rapport à leur environnement. Ce nouvel élément peut représenter une nouvelle unité de compa-

raison (p. 173). Comme en physique, l'ordre peut naître, dans un système éducatif, du déséquilibre, et les « structures dissipatives » (concept-clé de la théorie de Prigogine) peuvent être génératrices de nouveaux systèmes. Il y a aussi des degrés différents de communication interne et externe en fonction des trois types de systèmes. Il s'avère aussi que plus un système est complexe, plus l'énergie doit être intense pour maintenir les interconnexions. L'instabilité est en fait une condition indispensable de remise en ordre. Les systèmes sociaux comme les systèmes éducatifs sont souvent caractérisés par des conditions « loin de l'équilibre ». Une minorité créative (caractérisée par son énergie) peut changer la société. La présence d'opinions divergentes s'avère nécessaire pour la création d'un nouvel ordre (théorie de la bifurcation, p. 177).

Wielemans pense que le concept de structures et de processus dissipatifs peut représenter un modèle scientifique intéressant pour l'éducation comparée (p. 179) et que les systèmes éducatifs peuvent être étudiés sur la base de leur degré d'équilibre. Deux questions se posent alors :

1. Est-il possible de classer les systèmes éducatifs en fonction de leur degré de complexité (lois sur l'éducation, autonomie des enseignants, traditions religieuses, structures participatives...)?

2. Peut-on proposer des classements en fonction des composants du système éducatif (parties du système éducatif plutôt stables, parties plutôt « loin de l'équilibre »)?

Ces classements pourraient permettre de définir les similarités et les différences entre les systèmes éducatifs.

Nous avons choisi de rendre compte de façon détaillée des propositions de Wielemans, parce qu'elles se distinguent des théories classiques et qu'elles constituent des pistes intéressantes et nouvelles pour les recherches en éducation comparée.

Les autres articles présentent des regards différents sur l'éducation comparée et traitent des thèmes variés.

Raymond Ryba étudie les facteurs de changement et de tradition de l'école européenne (étude de la diversité des systèmes, des racines communes aux différents systèmes, des réformes de l'après-guerre et du développement entre les années 70 et 80, du rôle de l'Union européenne) et il dresse une sorte de charte commune aux pays européens où six objectifs doivent être atteints par les différents systèmes éducatifs : opérationnaliser le droit au libre accès à l'éducation, relier le curriculum aux besoins modernes, préparer à la vie professionnelle, contrôler la qualité de l'éducation, porter une attention accrue au management de l'éducation, développer une identité européenne.

Ryba montre l'importance des forces et des volontés nationales pour mettre ces principes en place.

Pierre Alexandre étudie, à partir des documents et réalisations de la CONFEMEN (La Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale), de l'ACCT (L'Agence de Coopération Culturelle et Technique), de la Conférence des Chefs d'État et de Gouvernement, du Haut Conseil de la Francophonie et de l'AUFELF-UREF, l'histoire et les caractéristiques de la coopération éducative entre des pays qui, en principe, n'ont en commun que l'usage d'une même langue, le français (p. 219). Il ajoute quelques recommandations : il faudra préciser les limites de la francophonisation des francophones, il faudra tenir compte de la critique du concept de français langue seconde en Afrique, il faudra avoir présent à l'esprit le statut concurrentiel du français avec les différentes langues nationales (p. 233).

Jean Auba présente le Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres et met l'accent sur sa mission en éducation comparée : « Il sera chargé d'organiser des échanges universitaires au cours desquels les professeurs étrangers seront initiés aux méthodes françaises d'éducation et les professeurs français instruits des expériences étrangères. » (Gustave Monod, 1945) p. 255. Il présente une expérience intéressante d'échanges : les échanges franco-qubécois qui ont permis à plus d'une centaine de Français et de Québécois d'enseigner pendant un an dans les écoles de l'autre pays.

L'étude réalisée par Elizabeth Sherman Swing sur l'éducation et le séparatisme dans la Belgique multiculturelle est intéressante parce qu'elle donne un point de vue décentré sur un pays qui n'est pas celui de l'auteur de l'article (américaine). J.M. Leclercq (L'éducation comparée et l'amélioration des systèmes d'enseignement) avait déjà indiqué cette tendance à considérer que la condition d'une observation objective est l'intervention d'un regard extérieur (p. 121). Elizabeth Sherman Swing montre la persistance de la matrice centripète (vers le bilinguisme) – centrifuge (vers le séparatisme). Au début du XX^e siècle, le bilinguisme était une nécessité pour la communauté flamande ; il ne l'était pas pour la communauté francophone (Le français était la langue de l'élite en 1929). Certains Flamands s'exilaient à Bruxelles (stratégie centripète). La première loi sur la langue de 1932 proclame la « séparation géographique et communautaire des écoles de langue ». La deuxième loi sur les langues de 1963 ferme les classes de transition vers le français et vers le flamand. On proclame le séparatisme dans l'éducation pour préserver l'identité culturelle des Flamands et des Francophones (stratégie centrifuge). La seconde langue nationale est étudiée comme langue étrangère à partir de la

cinquième année du cursus. Depuis 1971, la liberté de choix est laissée au père de famille qui peut envoyer ses enfants dans l'école de son choix. Certains francophones inscrivent leurs enfants dans les écoles flamandes (effectifs réduits ; nouvelle répartition du pouvoir, le flamand devenant important pour le travail ; immigrés plus nombreux dans les écoles de langue française). Il s'agit là d'une stratégie centripète. L'intérêt de cet article est de montrer la permanence d'un fonctionnement où alternent simultanément et successivement des modes de fonctionnement unificateurs ou séparatistes.

Avec Susanne M. Shafer, c'est une étude de pédagogie comparée, ou plutôt de philosophie de l'éducation, qui nous est présentée. En effet, elle compare deux courants éducatifs du début du siècle centrés sur l'enfant : la Reformpädagogik en Allemagne et l'Éducation Progressive aux États-Unis. Pour les États-Unis, elle présente les théories de Dewey, insiste sur l'intérêt du travail de groupe qui permet à l'individu de mieux se connaître (p. 67), sur l'importance de l'expérimentation qui constitue, comme la créativité, une condition nécessaire à l'apprentissage, et sur la nécessaire adaptation des curricula où les sciences, les études sociales et les arts expressifs doivent avoir une place de choix. En Allemagne, la Reformpädagogik est née d'une critique du système traditionnel. L'enfant est placé au centre de l'école démocratique qui doit répondre à sa curiosité. Il travaille le plus souvent en groupe et le professeur s'associe à l'étudiant pour résoudre les problèmes. Il est intéressant d'opérer des rapprochements entre ces deux courants pédagogiques qui prônent la liberté de se développer à son rythme, le respect des différences individuelles, l'entretien de la motivation, de l'intérêt et l'ouverture sur le monde extérieur, le rôle de guide de l'enseignant, la coopération entre l'école et la famille, les responsabilités civiques et sociales.

Il nous reste à examiner les perspectives de développement de l'éducation comparée. J.M. Leclercq nous dit qu'elle peut contribuer à l'amélioration des systèmes d'enseignement à condition toutefois que les autorités n'ignorent pas les travaux des comparatistes (p. 119) et que l'on comprenne qu'il ne peut pas être question « d'une amélioration, mais d'une série d'améliorations qui, même en se multipliant, ne couvriront jamais l'ensemble des secteurs et qui, même en se cumulant, n'épuiseront jamais les causes d'insatisfaction et les besoins de réforme » (p. 127). Les améliorations de l'éducation doivent être conçues « comme un réseau de problèmes transcendant les divers systèmes » et non comme « des améliorations apportées dans un dispositif particulier » (p. 127). J.M. Leclercq précise le rôle du comparatiste. Il doit « rappeler l'éventail des solutions concevables, en fai-

sant ressortir les répercussions à attendre des divers scénarios envisageables » et apporter ainsi une connaissance au décideur qui pourra prendre « une décision consciente de s'inscrire dans un contexte de possibilités » (p. 128).

José Luis Garcia Garredo étudie lui aussi l'avenir de l'éducation, mais dans un contexte spécifique, le contexte européen. Il démontre qu'on ne peut pas « construire un seul système européen, à partir des différents systèmes nationaux » (p. 212). Il vaut mieux « rechercher la compatibilité des uns avec les autres » et parler de « convergence ». L'éducation a un rôle important à jouer dans la construction de l'unité européenne et chaque citoyen européen doit se sentir concerné. Il faut aussi « donner la priorité à la reconquête des valeurs éthiques qui ont toujours constitué le cœur de la pensée européenne et qui, dans une certaine mesure, représentent l'aval principal de l'Europe dans son dialogue avec les autres peuples » (p. 217).

La contribution de Hermann Röhrs insiste sur la dimension éthique et humaine de l'éducation. Il expose son concept de pédagogie de la paix qui doit fonctionner comme une discipline autonome des sciences de l'éducation. Il en donne les ingrédients (étude des agressions, des violences quotidiennes, lutte contre les représentations de la violence à la télévision, etc.). Les recherches, menées dans le cadre des centres de recherche pour l'éducation à la paix, doivent contribuer au maintien de la paix dans le monde. Il remarque que dans les pays latins (contrairement à l'Europe du Nord et aux États-Unis) il existe peu d'instituts de recherche pour la paix. Il appelle à une collaboration interdisciplinaire (psychologie, sciences politiques, éthique) pour mener des actions éducatives et des recherches à dimension internationale pour garantir la paix dans le monde. Nous pouvons ajouter que l'éducation comparée représente une discipline qui peut, elle aussi, contribuer à cet idéal de paix. En effet, l'interculturel pédagogique ne représente-t-il pas une incarnation concrète de l'éducation comparée ? Et la décentration qu'elle suppose n'est-elle pas une école sérieuse de formation à l'altérité, à l'écoute et au respect de l'autre ?

Cet ouvrage, grâce à ses contributions riches et variées, ouvre des portes sur l'avenir et montre l'intérêt que constitue l'éducation comparée pour les sciences de l'éducation. C'est un bel hommage à Henk Van daele et à une carrière professionnelle entièrement consacrée à l'éducation comparée.

Dominique Groux
IUFM de Versailles

DELAMOTTE (Éric). – **Une introduction à la pensée économique en éducation.** – Paris : Presses Universitaires de France, 1998. – 213 p. – (coll. « Pédagogie aujourd'hui »).

Comment essayer d'intéresser les pédagogues et les enseignants à l'analyse économique de l'éducation ?... en se gardant d'écrire un manuel d'économie de l'éducation. C'est ce que semble avoir compris Éric Delamotte qui nous propose un ouvrage qui fait écho des préventions à l'égard de l'économie dans le champ des sciences de l'éducation, et qui donne leur place aux résistances du corps enseignant vis-à-vis des « ingérences » de l'économique. Plus précisément, la préoccupation de l'auteur est double : pédagogique voire didactique, « initier le profane », et épistémologique, questionner la construction d'un savoir économique sur l'éducation, en faisant « découvrir les enjeux scientifiques et sociaux » de cette démarche singulière.

Pourquoi est-il si difficile de parler d'économie en sciences de l'éducation ? En général, quelques vagues conceptions et quelques saines craintes suffisent à disqualifier toute prétention de l'économiste à se faire comprendre par le pédagogue, à la différence du sociologue, du psychologue. C'est pourquoi É. Delamotte a préféré proposer un ouvrage qui intègre la dimension critique, interne et externe, du discours économique sur l'éducation.

Pourquoi est-il nécessaire de parler d'économie avec les pédagogues ? On peut comprendre cette nécessité sous l'angle des contraintes actuelles pesant sur le système de formation (massification, budgets publics plus serrés, difficultés d'insertion des diplômés surtout...) ; mais d'une certaine façon, c'est déjà tomber sous la domination du discours économique, et ça ne peut donc suffire aux pédagogues et aux enseignants. La légitimité de l'approche économique nous paraît être ailleurs : elle est d'abord dans la manière dont celle-ci peut éclairer le processus d'apprentissage, à la fois du côté de ses conditions d'élaboration et du côté du processus lui-même. Cette légitimité s'affirme également dans la capacité de l'analyse économique à situer autrement les valeurs et les objectifs de l'éducation au niveau d'une société, et concourir ainsi à lui donner un sens qui ne dépende pas seulement de nos « bonnes intentions ». C'est pourquoi É. Delamotte construit une analyse critique de la rationalité des économistes, tout autant qu'un débat autour de la conception économique de l'activité d'éducation : public/privé, consommation/investissement, produit/service...

C'est là toute la portée mais aussi les limites d'un tel ouvrage : il traverse un champ par différentes entrées mais ne peut pas vraiment parcourir tout le champ de l'analyse économique de l'éducation, encore moins toutes ses diverses extensions, là où justement, pensons-nous, le

questionnement économique acquiert une certaine autonomie par rapport aux théories canoniques de la science économique. En fait, Éric Delamotte s'interdit d'être économiste jusqu'au bout, jusqu'au point où il faudrait accepter que la démonstration économique puisse se suffire à elle-même. C'est très exactement ce qu'il soutient quand il note incidemment que « tout n'est pas par essence économique dans l'économique » (p. 174). Pourtant, si la pensée économique est évidemment le résultat d'un construit social, il est possible d'identifier ce que le réel comporte d'intrinsèquement économique ; cela ne permet pas seulement d'établir une cohérence d'ensemble entre les faits sociaux mais également de comprendre combien l'économique structure les activités humaines ; certaines spécificités de l'éducatif relevées par l'auteur en auraient été sans doute relativisées.

L'ouvrage est construit sur le mode du « récit polyphonique », pour faire comprendre comment les économistes ont fini par intégrer l'éducation dans leurs analyses, comment l'éducatif a fini par être pris au sérieux dans la pensée économique.

Les deux premiers chapitres nous invitent à découvrir la lente montée de la question de l'éducation dans la réflexion sur les questions économiques, en somme une introduction de la pensée économique en éducation. Comprendre comment on sort progressivement de la sphère de l'intime (sphère de la famille, de la croyance), pour entrer dans la sphère politique, de la chose publique ; c'est à ce titre que l'éducation commence à intéresser l'analyse économique. La question devient alors celle de l'État, de son rôle dans l'activité, et plus nettement dans la régulation sociale.

Le 3^e chapitre explore les multiples voies de l'économie de l'éducation au XX^e siècle, à la fois définition d'un champ nouveau dans la pensée économique et d'un questionnement nouveau sur l'éducation. On y relèvera les différentes pistes tracées pour comprendre ce que l'éducation peut apporter à l'économie et comment l'éducation peut introduire l'individu à l'économique. La théorie de base, dite du *capital humain*, est longuement discutée, complétée et mise en perspective par rapport à d'autres approches plus critiques, généralement sociologiques. L'éducation est muée en investissement individuel. On peut alors saisir en quoi elle peut avoir partie liée avec les modèles économiques dominants. Pour autant, peut-on affirmer que l'éducation s'en trouve « absorbée par la logique capitaliste » (p. 132) ?

Le 4^e chapitre rentre de plain-pied dans l'entremêlement des différentes dimensions de l'éducatif, à la recherche de « l'épistémé du complexe » (p. 140) pour chercher à parcourir le champ de l'analyse économique

jusqu'à ses confins. Delamotte voudrait saisir dans le même geste conceptuel, et les théories qui se développent aujourd'hui dans « *l'extension du champ de l'économie* », et leurs critiques, mêmes les plus radicales. La question de savoir si l'éducation est une consommation ou un investissement prend un tour plus crucial, au cœur de la dimension temporelle de l'activité humaine, en réinterrogeant en particulier le rôle de l'État, entre gestion des affaires courantes de la société et régulation économique à long terme. Ce faisant, l'analyse se fait de plus en plus sociopolitique, cherchant entre autres à comprendre sur quels fondements s'élabore l'action de l'État dans l'éducation et pour quels effets sociaux (recherchés/produits). On décèle les limites de l'approche économique : limites internes quand la rationalité utilitaire et maximisatrice épuise sa signification, limites externes quand le champ même de l'analyse économique rencontre ses frontières de validité, de *compétence*. Mais pourquoi alors l'auteur tient-il absolument à développer un modèle de marché, à exploiter toutes les illusions et les artifices autorisés par la métaphore marchande ?

Le 5^e chapitre vise à « *ouvrir la boîte noire* », à tenter de comprendre l'éducation de l'intérieur, en somme l'économie dans l'éducation. L'éducation comme activité de service sert de fil conducteur à une analyse qui convoque une multitude d'auteurs intéressés par l'analyse sectorielle et en particulier par l'intégration progressive du tertiaire, marchand ou non, dans la *logique* de l'économie de marché. On regrettera que beaucoup de ces approches (du type C. Clark ou D. Bell), grandes configurations historiques et formelles, restent trop descriptives pour échapper à l'écueil de la circularité. Alors que J. Gadrey, spécialiste de l'économie des services, reste un point d'appui pour l'auteur, on peut se demander pourquoi ce dernier juge-t-il utile d'abandonner le modèle industriel qui, implicitement ou non, sert de référence à l'ensemble des activités. Comme nous le rappelle G. Berger (cité par l'auteur), toute l'histoire des méthodes pédagogiques depuis un siècle est soumise à la prégnance apparemment irrésistible de ce modèle d'efficacité organisationnelle (en évolution).

On formulera quelques regrets. D'abord l'auteur, peut-être trop pressé de faire la critique de certaines approches, ne prend pas le temps nécessaire pour permettre au profane de rentrer vraiment dans ces approches. Ensuite, son parti pris socio-économique l'amène à formuler des expressions faussement éclairantes ; on relèvera par exemple sa « *société économique* » (marquée par « un individualisme possessif ») aussi discutable que la déjà ancienne « *société pédagogique* » de J. Beillerot (1982). Enfin on regrettera surtout que certaines extensions de l'analyse économique de l'éducation soient à peine indi-

quées : l'économie des diplômés et de la certification, la problématique de l'évaluation des pratiques et des politiques éducatives, « *l'approche analytique du système éducatif* », construction très éclairante de *l'économie interne* de ce système.

Mais finalement É. Delamotte nous propose un inventaire très riche et très argumenté de la pensée économique en éducation sous les regards croisés de la sociologie, la science politique et la philosophie. Les économistes n'y retrouveront sans doute pas leurs petits mais l'auteur aura pu développer une démarche singulière, résolument pluridisciplinaire, à travers les questions qu'il pose à l'analyse économique. Ce faisant, il aura donné aux lecteurs profanes l'occasion de lire leurs propres hésitations à admettre que la dimension économique puisse accéder à une place primordiale dans la compréhension des faits éducatifs.

Remarquons enfin que l'objet de l'analyse économique de l'éducation reste encore indéterminé. L'auteur lui-même nous donne peut-être la clé de cette difficulté quand il définit l'éducation comme « *le moyen par lequel la société renouvelle les conditions de sa propre existence* » (p. 80). Par sa généralité même, cette définition ne pourrait-elle pas s'appliquer presque telle quelle à l'économie ? Comment distinguer alors ce qui est si proche ? Comment établir des relations entre deux réalités qui paraissent se confondre ? L. Porcher, dans sa préface, nous avait prévenus : « *tout est économique dans l'éducation* » (p. 2) et l'analyse doit chercher à identifier « *l'engendrement mutuel et quasi clandestin entre l'économique et l'éducatif* » (p. 3).

Emmanuel Tribu
Université Louis Pasteur, Strasbourg

ERLICH (Valérie). – **Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation.** – Paris : Armand Colin, 1998. – 256 p. – (« Références » Sociologie)

Rompant un très long silence, les années 90 ont apporté une série de publications sur les étudiants. La création alors de l'Observatoire de la Vie Étudiante et le lancement d'un programme interministériel sur l'Université et la Ville ont multiplié les opportunités de travaux et l'on ne manque pas de constater, une fois encore, combien la production de recherches concernant la jeunesse scolarisée suit l'histoire des questionnements sociaux sur les populations jeunes. Une université qui voit ses effectifs exploser en quelques années, quelques puissants mouvements étudiants induisent une demande de connaissance sur un

« groupe » rendu plus visible aux yeux des décideurs. Mais, quelle que soit leur origine, ces travaux récents ont grandement contribué à faire connaître les conditions et modes de vie de la population étudiante contemporaine.

L'ouvrage de Valérie Erlich se situe dans leur lignée, mais issu d'une thèse, il développe, d'une part, une perspective socio-historique particulièrement riche et propose, d'autre part, une analyse des modes de vie selon un point de vue transversal. Les étudiants se définissent, en effet, par leur appartenance simultanée à plusieurs conditions et statuts. Il s'agit de tenter de les penser ensemble en décloisonnant des champs de vie habituellement séparés.

La première partie de l'ouvrage est donc consacrée à l'analyse des transformations de l'enseignement supérieur et de la population étudiante, notamment depuis les lendemains de la seconde guerre mondiale.

V. Erlich introduit cependant ces développements par un chapitre présentant la condition étudiante du Moyen-Age au XIX^e siècle. Quatre traits principaux la caractérisent : le recrutement bourgeois et aristocratique des étudiants, le recrutement exclusivement masculin de l'enseignement supérieur, la distinction entre les étudiants des facultés et des grandes écoles, un mode vie spécifique enfin, qui distingue jeunesse bourgeoise et jeunesse populaire. On y apprend au passage que le terme « étudiante » est apparu vers 1830 et désignait non pas une jeune fille qui faisait des études mais la compagne, le plus souvent jeune ouvrière, de l'étudiant.

Les développements suivants s'appuient sur le recueil, la mise en forme et l'analyse minutieuse des statistiques disponibles sur l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur depuis les années 60. Cette exploitation permet d'abord de décrire les transformations du recrutement étudiant en prenant en compte, non seulement l'université dans ses différentes composantes, mais aussi les grandes écoles et les formations courtes des sections de techniciens supérieurs et instituts universitaires de technologie. La population étudiante s'est accrue et s'accroît à un rythme soutenu mais l'évolution des effectifs selon les différentes formations offre un tableau contrasté : multiplication par sept des effectifs des universités, par quarante des formations techniques courtes, par trois des CPE et écoles d'ingénieurs. La féminisation des études supérieures est également patente mais inégalement répartie selon les filières et à mesure que les cursus scolaires avancent. La composition sociale de la population étudiante s'est profondément modifiée et les écarts entre probabilités d'accès à l'université des différentes catégories sociales se sont réduits. Ils persistent néanmoins et réapparaissent à travers la stabilité du recrutement social de certaines filières « fermées ».

L'analyse, ensuite, des parcours étudiants apporte d'importantes informations, à l'encontre de quelques opinions reçues : il y a réduction des échecs au niveau des premiers cycles universitaires, allongement des études et acquisition de niveaux de qualification de plus en plus élevés. Le premier cycle cependant semble tenir une fonction d'aiguillage dans la mesure où le temps d'accès au deuxième cycle est très variable et où les réorientations sont nombreuses. Le poids de la série du bac obtenu sur l'orientation à l'entrée dans le supérieur et sur la réussite ultérieure est également mis en évidence.

Le nombre de jeunes se présentant sur le marché de l'emploi après avoir suivi une formation supérieure a augmenté de 40 % entre 1980 et 1990. C'est donc la question de la rentabilité des diplômes et des conditions d'insertion professionnelle qui est ensuite abordée. La précarité des premiers emplois s'est développée, l'accès à des postes de cadres est moins facile en début de carrière. Les filières technologiques courtes et les filières tertiaires en général sont les plus touchées mais là encore, les affirmations doivent être nuancées selon le type et la durée des études. De plus, d'une manière générale, les diplômés de l'enseignement supérieur résistent mieux que les autres jeunes aux difficultés présentes de l'entrée sur le marché du travail.

La seconde partie de l'ouvrage s'attache à l'analyse des pratiques étudiantes dans les divers domaines de la vie quotidienne. Les données ont été recueillies selon une double démarche méthodologique alliant approches quantitative et qualitative. Un questionnaire a été proposé à un échantillon de 3 000 étudiants des Alpes-maritimes appartenant à seize filières de l'enseignement supérieur ; il visait à produire une vision synthétique des modes de vie et à dégager les facteurs qui les dessinent. Parallèlement soixante-dix entretiens ont été menés auprès d'étudiants de Nice Sophia-Antipolis pour approcher les sens donnés aux pratiques et la singularité de leur organisation dans la dynamique des trajectoires.

V. Erlich aborde alors tour à tour le rapport des étudiants à leurs études, les conditions de vie, les loisirs et la sociabilité, les temps et espaces étudiants. L'analyse du premier thème met en évidence des niveaux d'intégration scolaire nettement différenciés et organisés selon des effets conjoints de sexe, de filières (professionnalisées/non professionnalisées), d'origine sociale et de position dans la carrière étudiante : des oppositions très nettes apparaissent entre les étudiants selon leur âge, lui-même associé au niveau d'études. Les conditions d'habitation, les ressources, leurs origine et montant sont ensuite étudiées. La condition étudiante apparaît fortement marquée par la dépendance à l'égard de la famille, première pourvoyeuse de logement, de moyens financiers et d'aide dans les

tâches domestiques. Cette dépendance n'exclut pas l'exercice d'une activité rémunérée, qui concerne les trois-quarts des étudiants, à un moment ou à un autre, avant la fin de leurs études. Si le travail des garçons, d'origine populaire notamment et des plus âgés vivant en couple est orienté par la contrainte économique, celui de la masse des étudiants est induit par la recherche d'autonomie et la préparation de l'insertion professionnelle. C'est là une caractéristique nouvelle de la condition étudiante qui inclut l'expérience de la vie active dans son modèle culturel de référence. Le temps des études est aussi celui des rencontres et des sorties, nocturnes – boîtes de nuit, bars ou concerts de rock – et plus traditionnellement culturelles. Les premières sont surtout les sorties des plus jeunes alors que les secondes croissent avec l'âge, rapprochant les étudiants des cadres. Ces activités de loisirs et sorties se réalisent dans des lieux spécifiques, à l'écart des lieux de formation – centre-ville de la ville des études ou de la ville d'habitation – de telle sorte que l'espace étudiant tire sa spécificité de ce dédoublement entre lieux d'étude et de loisirs d'une part, ville des études et ville de résidence d'autre part, dissociées pour nombre d'étudiants. Alors qu'il n'y a pas de frontières nettes entre études, culture et loisirs imbriqués dans le temps, la séparation spatiale est à l'inverse marquée et ces deux caractéristiques dégagent un temps et un espace propre aux étudiants, spécifiés encore cependant selon la position sociale et la position dans le cycle de vie.

Ces quelques éléments, réducteurs par rapport aux conclusions toujours très argumentées de l'auteur, s'organisent en référence à la question sous-jacente de l'homogénéité ou de la diversité du monde étudiant. V. Erlich s'attache à traiter les deux en rendant compte tant des différences que des proximités. Elle le fait particulièrement dans son dernier chapitre où elle développe une perspective originale en montrant comment le temps des études est un temps de construction de l'identité personnelle et sociale.

Utilisant un modèle d'analyse de régression logistique qui sépare les effets de quatre caractéristiques socio-démographiques (sexe, origine sociale, âge et conditions d'habitation), l'auteur l'applique successivement à l'origine des ressources, l'exercice d'un travail rémunéré et aux pratiques culturelles. Elle établit ainsi un effet significatif de l'âge sur chacun des domaines examinés. À mesure qu'ils avancent dans l'enseignement supérieur, les étudiants s'autonomisent par rapport à l'aide familiale, augmentent leurs activités rémunérées, font évoluer leurs goûts et par là même leurs pratiques de loisirs. Ils s'émancipent et se socialisent. Trois portraits idéal-typiques donnent chair aux étapes de la vie étudiante. Le premier rend compte du type « juvénile », caractérisé par les difficultés d'apprentissage des codes du métier d'étudiant, la

proximité et la dépendance à la famille, la pratique des loisirs « jeunes ». Le second présente le type « transitionnel » qui correspond au franchissement du premier cycle universitaire. Le premier apprentissage du métier est acquis et avec lui la capacité de distance critique aux enseignements. Parallèlement les liens avec la famille se distendent et les intérêts culturels évoluent. Le dernier portrait décrit le type dit « cultivé » : il rassemble les étudiants les plus âgés, vivant en couple, exerçant une activité rémunérée ; les pratiques de sociabilité étudiante cèdent alors la place à celles de la sociabilité adulte, urbaine, des milieux supérieurs.

Ramassant l'ensemble de ses résultats, l'auteur souligne en conclusion les transformations morphologiques qui ont affecté la population étudiante depuis la parution des *héritiers*. La recomposition des publics est manifeste, comme la disparité des trajectoires sociales et scolaires et la variété des expériences subjectives. D'une part, « les étudiants ne sont plus ce qu'ils étaient » (p. 220), d'autre part, dans tous les domaines analysés, on rencontre leur diversité. Néanmoins une communauté de situation les rassemble et les oppose aux autres jeunes qui ont interrompu une formation. Les étudiants présentent ainsi un temps et un espace propres et une gestion spécifique du quotidien. Alors la notion de tension dialectique entre des tendances à la diversification interne d'une part et à l'unification interne d'autre part paraît à V. Erlich la plus pertinente pour dépasser des conclusions quelquefois contradictoires.

Son obstination à vouloir traiter à la fois des changements du monde étudiant depuis quarante ans et de l'« existence » ou « inexistence » de celui-ci actuellement brouille quelquefois sa démonstration, alors qu'elle a mis en forme les données les plus éclairantes. Son ouvrage permet, en effet, une mise en perspective des résultats d'autres enquêtes contemporaines à travers la richesse des informations rassemblées et analysées dans la première partie. Il offre, par ailleurs, une approche nouvelle des modes de vie étudiants en s'appliquant à mettre en relation les différents champs de la vie sociale et en recherchant quels facteurs sont au principe des diverses configurations produites. On pourrait relever une tendance à la généralisation des résultats à partir d'une enquête localisée. Encore faut-il se rappeler que l'enseignement supérieur de province regroupe dorénavant 80 % des effectifs étudiants et que la spécificité des Alpes-maritimes reste à démontrer. De plus l'auteur rapproche toujours ses résultats des données produites par d'autres enquêtes pour proposer ses interprétations.

Régine Boyer
INRP

FONTAINE (A.-M.), POURTOIS (J.-P.) (éds) (1998). – **Regards sur l'Éducation Familiale : Représentation, Responsabilité, Intervention.** – Paris - Bruxelles : De Boeck Université, 323 p.

Ce livre a été conçu à la suite du cinquième Congrès International d'Éducation Familiale de Porto organisé par l'Association Internationale de Recherche et de Formation en Éducation Familiale (AIFREF). Comme le précisent les éditeurs dans l'introduction, cet ouvrage se fait l'écho de l'évolution dynamique de ce champ de recherche. La diversité des approches (philosophique, psychologique, psychopédagogique, sociologique), des cadres de références (psychodynamiques, cognitivistes, comportementaux, développementaux), des méthodologies (recherches empiriques, interventions sociales), des contextes nationaux et culturels (Europe, Québec, Amérique latine) rend impossible une synthèse globale. Aussi allons-nous tenter de structurer notre réflexion autour de cette complexité.

Une série d'études empiriques, regroupées pour la plupart dans la première partie, prend en compte les relations entre caractéristiques familiales et caractéristiques des jeunes (adolescents ou jeunes adultes).

Anne-Marie Fontaine inaugure une présentation de plusieurs travaux de chercheurs portugais. Elle s'inspire de la perspective écologique de Bronfenbrenner et s'interroge sur l'impact des changements au sein de la structure familiale portugaise (divorce plus fréquent, augmentation des familles monoparentales...), sur les théories implicites des membres de la famille et sur les théories explicites des chercheurs. Elle conclut, à partir de quelques exemples, à l'absence de déterminisme social strict ; cette absence doit, nous dit-elle, pousser les chercheurs à prendre en compte l'interaction entre le sujet et le contexte social actuel pour identifier des « processus alternatifs de développement de l'enfant ». Gonzalo Musitu et Anne-Marie Fontaine présentent une recherche portant sur l'analyse des corrélations d'une part, entre les représentations des relations parents-enfants d'adolescents de différentes nationalités et leurs valeurs personnelles et d'autre part, entre ces dernières et celles de leurs parents. L'utilisation d'instruments, notamment de l'échelle de valeur Schwartz, permet d'obtenir des résultats nuancés ; des pistes de réflexion prometteuses concernant une meilleure compréhension des déterminants de la construction du système de valeurs personnelles à l'adolescence sont avancées. Cependant, la significativité très faible des corrélations appelle à un travail de modélisation théorique qui permettra peut-être de mieux repérer les processus en jeu. C'est ce qu'effectuent Graça F. Dias et Anne-Marie Fontaine à propos des relations entre séparation psychologique, autonomie, bien-être psycholo-

gique et capacité à établir des relations amoureuses chez le jeune adulte (utilisation du modèle d'équations structurelles LISREL).

Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek partent du constat selon lequel les sociologues n'ont, le plus souvent, investi le champ de l'enfance qu'au travers des représentations et des actions éducatives ou pédagogiques des adultes. Les données de leur recherche ont été recueillies auprès de 68 enfants genevois, âgés de 11 à 12 ans (analyse de contenu d'entretiens). Elles concernent les représentations, les schèmes émotionnels et les schèmes d'action qu'ils mettent en place face aux logiques de transmission, d'organisation et d'orientation inhérentes aux processus de socialisation développés dans la famille et à l'école. Les résultats intéressants détaillés ici démontrent l'intérêt d'un tel champ de recherche, champ de recherche investi déjà, par les psychologues développementaux notamment.

Une réflexion est menée par Daniel Lavenu à propos de l'échec scolaire, du poids des déterminants sociologiques et des variables plus personnelles. Il analyse ensuite les caractéristiques d'un nombre d'enfants assez élevé qu'il qualifie d'atypiques (enfants ayant de faibles résultats scolaires par exemple) et de transfuges sociaux (enfants de milieux modestes ayant un bon niveau intellectuel et scolaire par exemple). Il s'attache ensuite à effectuer un examen clinique permettant une description fine et instructive du cheminement individuel d'un certain nombre d'entre eux. Il en conclut à l'importance des relations précoces parents-enfants en tant que prédicteur de l'investissement scolaire de l'enfant à l'école élémentaire. Quant à Anne Salomon et Michel G. Strobel, ils postulent que certaines caractéristiques personnelles de l'enfant (de 11 ans) peuvent être associées à la « non-performance scolaire ». Il s'agit du sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale, de l'existence d'un réseau social et de la possibilité de rechercher de l'aide. Les nombreux résultats soulignent les liens existant entre la non-performance scolaire et des difficultés dans l'intégration sociale (constitution de réseaux entre pairs par exemple). Les auteurs suggèrent de reconsidérer le rôle de la famille mais aussi celui des autres adultes (enseignants, ...).

Si aucune des recherches précédentes ne s'intéresse à l'enfant d'âge préscolaire, en revanche, une deuxième série d'études se focalise sur la description de structures chargées d'accompagner les nouveaux parents ou de prendre en charge une partie des tâches éducatives auprès de l'enfant très jeune. Denise Paul, Denise St-Cyr Tribble, Cécile Lambert et Pierrette Lebel analysent le discours des infirmières chargées de la première visite postnatale selon la classification des modes de communication verbale de Stiles (1992) : attention / information, inférence /

non-inférence, acquiescement / directivité. Il semble ainsi possible de percevoir la conception bidimensionnelle de l'éducation de ces professionnelles (fonctions de transmission des connaissances et d'écoute) dans leurs interactions avec les familles. Michel Corbillon décrit une expérience novatrice (crèche « Enfant Présent ») au travers d'une évaluation plurielle ; celle-ci comprend une approche de type épidémiologique, un repérage des actions mises en œuvre par l'équipe éducative, une analyse organisationnelle et un suivi longitudinal d'une cohorte de 39 enfants. Il repère un ensemble des dimensions familiales susceptibles de renforcer les déficits dans l'éducation des parents. Cette étude souligne toute la difficulté de mesurer *in situ* l'effet d'une intervention socio-éducative. Gil Meyer s'interroge sur les fonctions attribuées à deux types de lieu (crèche et jardin d'enfants) par les parents des enfants accueillis. Ces derniers se focalisent, non pas tant sur une stricte demande de garde, mais surtout sur la prise en compte de l'enfant et de ses compétences. Dans l'étude de Claude Albert Kaiser, les parents sont interrogés sur l'importance qu'ils attribuent aux différents partenaires pouvant prendre en charge l'enfant en bas âge en ce qui concerne les aspects factuels, les objectifs d'apprentissage centrés sur le développement de l'enfant et l'apprentissage des règles de la société. Les résultats, permettant de percevoir les significations associées aux différentes dimensions du partage entre parents et professionnels, se révèlent nuancés. La socialisation serait un domaine où les deux parties peuvent coopérer alors que l'apprentissage des aspects normatifs serait un pan de l'éducation que les parents se réservent (en compétition avec les autres).

Les recherches qui viennent d'être présentées ne s'inscrivent pas à l'intérieur de circonstances personnelles ou socio-économiques difficiles. C'est ce qui est fait dans huit contributions ; deux d'entre elles apportent une réflexion sur le rapport au monde élaboré par des familles défavorisées ; quatre autres se centrent sur les objectifs et les effets d'interventions dans divers contextes de crise ou de transition (problèmes de santé de l'enfant, mésentente conjugale, placement de l'enfant). Les deux dernières apportent des informations chiffrées, l'une, sur les relations parents-enfants placés, l'autre sur les problèmes comportementaux et émotionnels chez ces enfants (de 4 à 12 ans).

Monique Morval et Marie-France Côté font une analyse qualitative d'entretiens de mères de milieu défavorisé. Elles tentent de saisir la transmission intergénérationnelle des pratiques et valeurs familiales ainsi que le désir de changement impliquant la création d'un nouveau modèle familial. Willy Lahaye utilise le modèle communicationnel de J. Habermas (1987) comme outil d'analyse du discours d'« *individus issus de milieux pauvres* ». Cela lui permet de repérer qu'ils privilégient plutôt le rapport

social au monde au détriment du rapport objectif ou du rapport subjectif. Cela s'exprime par un surinvestissement de la sphère normative, une aliénation des individus aux valeurs qu'ils choisissent et une dévalorisation de leur propre savoir culturel.

Jean-Marie Bouchard, Lise Talbot, Diane Pelchat et Paul Boudreault élaborent une définition du partenariat comme concept opérationnel à partir d'une analyse des théories des représentations sociales, de l'agir communicationnel (Habermas, 1987) et de la pratique réflexive (Schön, 1994). Évaluer les effets d'un programme court visant à transformer les émotions négatives de mères d'enfants hospitalisés dans un service néo-natal est l'objectif de Luisa Barros. La mise en place de cette intervention précoce s'appuie sur le modèle constructiviste de Sameroff et Feil qui élabore une hiérarchie de conceptions parentales du développement. L'intérêt d'une telle étude, bien structurée, est d'en mesurer l'efficacité à court et moyen terme. Mario Cusinato et Pierandrea Salvo élaborent également un programme de formation visant à traiter, de façon personnalisée, les dysfonctionnements dans la communication des couples ; ils présentent à cet effet un instrument d'évaluation des capacités de la dyade (en termes d'évitement, refus et manipulation) ayant pour ambition d'être descriptif mais aussi prédictif. Christiane Vandenplas-Holper propose l'utilisation de récits pour enfants comme support d'interventions auprès d'enfants confrontés au divorce de leurs parents. S'inspirant respectivement de la grammaire du récit, de la littérature sur le « *coping* » et de l'approche cognitivo-développementale, elle présente deux grilles d'analyse de contenu, susceptible de fournir une aide à la guidance éducative ou thérapeutique.

Les deux dernières études correspondent à des enquêtes à grande échelle. Nous retiendrons de la première (Isabelle Delens-Ravier) que la rupture de contacts entre l'enfant placé et sa famille biologique est liée certes, à des données familiales mais aussi, au type de lieu d'hébergement et à l'absence de projet des professionnels autour du maintien des liens familiaux ; ceci introduisant une réflexion concernant un travail nécessaire autour des pré-supposés de chacun. Agnès De Munter et Walter Hellinckx (Belgique) démontrent la présence d'un taux important de comportements problématiques (comportements délinquant et agressif, problèmes d'attention, problèmes sociaux) chez les enfants placés en famille d'accueil en Flandre. Ils comparent d'une part, les filles et les garçons, d'autre part, ces enfants à d'autres enfants placés dans d'autres institutions ou vivant dans leur famille. Ils s'interrogent aussi sur la façon de répondre de façon adéquate à chaque cas particulier.

L'intérêt principal de ce livre réside dans la mise en évidence des choix effectués par les chercheurs du champ de

éducation familiale. Il révèle une multitude de relations existantes entre les variables concernant les caractéristiques individuelles des différents acteurs (adolescents, enfants scolarisés, mères, professionnels) et des différents contextes (familles, milieux culturels et sociaux). L'importance de la prise en compte du contexte ressort nettement. Même si la présence de modèles intégratifs nuance l'impression d'éclatement des perspectives, le lecteur s'y perd un peu inéluctablement. En fait, si l'on analyse en profondeur, plusieurs remarques s'imposent. Le recueil de données verbales est pratiquement toujours privilégié et ce sont les représentations des individus ou groupes d'appartenance qui constituent l'essentiel des résultats. Qu'en est-il par exemple de la description des pratiques éducatives parentales ou professionnelles, des comportements des enfants, de l'interaction représentations/pratiques, ... ? De plus, si le point de vue de l'adolescent est présent, aucune recherche ne concerne le jeune enfant ; alors même qu'un des auteurs (D. Lavenu) insiste sur l'importance de la qualité du développement précoce de celui-ci. Un dernier chapitre clôture ce livre. L'acte d'éduquer y est conçu comme résultant « d'un ensemble d'objectifs qui procèdent d'options culturelles idéologiques » (p. 293). Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet y présentent leur définition des fondements du processus éducatif. Ils décrivent le paradigme des douze besoins (affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs) en tant que synthèse des différentes composantes du développement humain. La question du « bien éduquer », sous-jacente à tous ces travaux, nous interroge notamment sur les notions de la compétence parentale, de l'adéquation de l'aide aux parents en difficulté et de la capacité à faire face des enfants. Cela suppose des points de vue capables, au-delà du repérage de liaisons statistiques, d'intégrer des savoirs pluriels et de justifier, tant sur le plan scientifique qu'éthique, leur interprétation et leur prise de position face à la réalité. C'est à cette conclusion que nous amène la lecture de ce livre, élaboré autour d'une diversité d'approches mais aussi révélateur des manques à combler.

G. Bergonnier-Dupuy
Université Paris X-Nanterre

GAZIEL (Haïm), WARNET (Marc). – **Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille.** – Paris : PUF, 1998. – 205 p. – (Pédagogie aujourd'hui).

La démarche-qualité n'a pas d'autre fondement que cette quête infatigable d'une exploitation plus poussée des

capacités de travail, produire un surcroît de valeur ; elle est la forme quasi emblématique d'un système productif à la recherche de « nouveaux modes de régulation » comme disent certains économistes ; ces modes ont la particularité de s'expérimenter aujourd'hui au niveau micro-économique, celui de l'entité, unique et unifiée, confrontée à un marché qui fixe le sens de son existence : ses orientations vers la performance (rentable), sa raison d'être.

La qualité est une idée toute simple mais profondément inspirée. C'est une idée triviale car le terme est presque fatalement connoté positivement tout en s'assurant d'un contenu parfaitement flou : « énoncer des notions précises et synthétiques sur la qualité est un exercice particulièrement compliqué » (p. 66)... C'est une riche idée parce que le terme est littéralement *performatif* : il (le mot) n'a de sens qu'appliqué tout en n'étant jamais réalisé (la chose), il met en action tout en masquant son caractère profondément relatif ; en effet, il peut y avoir de la « sur-qualité », trop de qualité par rapport à ce qu'en attendent les clients, d'une part, et surtout en « considération de la connaissance et de la maîtrise des coûts », d'autre part. Ceci permet de remarquer que même si cette notion de qualité paraît constituer comme un renversement du rapport entre producteur et consommateur, ce sont pourtant toujours l'offre et ses exigences qui déterminent la demande et ses prétendues « attentes ».

Notons encore que, dans le secteur marchand, la qualité est essentiellement un moyen de maîtriser le rapport des producteurs dominants (du type : constructeurs automobiles) avec les fournisseurs, dominés (producteur de pièces détachées) ; plus précisément, il s'agit de régler le partage des gains de productivité entre producteurs intégrés. Cette détermination par l'offre, la production et non la demande, est d'autant plus fondée qu'en réalité, les firmes utilisent l'assurance-qualité (type certification ISO) et plus largement les démarches-qualité comme outils de gestion de la production, *i.e.* le réglage des processus et l'affectation optimale des ressources humaines.

En somme, un vrai *concept*, liant étroitement les exigences de la communication interne/externe (*l'idéal* managérial) et les comportements dans l'organisation (le matériel productif), concept à côté duquel les concepts des sciences humaines paraîtront toujours un peu pauvres, un peu inertes. Tout ce long détour par le secteur marchand pour signaler combien la transposition dans le non-marchand, le scolaire entre autres, ne va pas de soi.

L'ouvrage est fondé sur une hypothèse ou plutôt un postulat que les auteurs ne se donnent même pas la peine de discuter : il est possible de penser le fonctionnement des établissements scolaires dans les termes de la méta-

phore marchande. Or, sauf à considérer que la rationalité instrumentale est devenue l'horizon indépassable de notre culture, ce postulat ne s'impose pas. Il finira peut-être par s'imposer mais pour l'instant, il y a une hétérogénéité radicale entre l'ordre du marché et l'ordre des activités socialisées. Autre postulat implicite et corollaire du précédent : l'établissement scolaire existe au-delà de la clé de répartition de moyens dans l'administration de l'Éducation Nationale. Il est capable de développer une stratégie, de déterminer et de mettre en œuvre les moyens pour la réaliser, de prendre acte des changements que cela produit pour poursuivre l'action... À cet égard, il faut relever que l'évaluation de « l'amélioration de la qualité » se fait moins dans les résultats scolaires que dans « le degré de motivation (ou d'implication) des partenaires de l'école », ce qui en soi mérite qu'on s'y attarde.

Gaziel et Warnet construisent leur proposition sur le mode de la résolution de problèmes, à grande échelle : dans une première partie, très courte, les changements qui affectent l'école sont présentés comme autant de contraintes nouvelles qui obligent à une révision radicale de nos conceptions de l'action éducative, perçue comme action nécessairement collective et stratégique. L'approche par la qualité est alors décrite, dans une deuxième partie également courte, comme réponse adaptée à ces contraintes parce que tournée vers l'efficacité, une sorte de modèle pour la performance. La troisième partie, bien plus longue, retrace les voies de la mise en œuvre d'une démarche-qualité dans ou par les établissements scolaires (« noyaux du partenariat »), en s'appuyant sur une abondante littérature et quelques cas pratiques ; c'est un discours managérial construit sur les principes et les outils de la démarche-qualité développée dans et pour les entreprises.

L'ouvrage présente dès la page 12 une autre conception de l'action éducative scolaire quand il se propose de faire l'énoncé des « questions qu'il convient de se poser en relation avec les partenaires afin de déterminer les choix stratégiques » ; en fait, cet inventaire se présente comme un processus de décomposition des valeurs en jeu dans l'éducation scolaire : déconstruction des valeurs de l'École républicaine, mais aussi processus de recombinaison des processus éducatifs scolaires dans la perspective de produire de la valeur, chercher l'efficacité au-delà des intentions. Plus simplement, beaucoup y verront un processus d'opérationnalisation de l'éthique, ou d'actualisation de valeurs. Ces questions méritent d'être reprises *in extenso*.

1. *Quels sont les valeurs essentielles des partenaires, leurs attitudes et leurs comportements en matière d'éducation. Comment ces valeurs se reflètent-elles dans leurs attentes ?*

2. *Quelles sont les attentes des partenaires sur le plan des comportements ?*

3. *Quelle image sociale de l'école chacun de ces groupes se fait-il de l'école ?*

4. *Quels sont les critères d'évaluation des performances de l'école, autres qu'académiques, utilisés par chaque groupe ?*

5. *Comment les différents partenaires cherchent-ils à évaluer le corps enseignant ?*

6. *Quelle contribution (en temps, argent, implication, énergie) les partenaires sont-ils prêts à apporter à l'école et à quelles conditions ? »*

Ces questions montrent à elles seules le chemin à parcourir pour entrer dans la démarche-qualité, voie définie ici comme lutte contre les résistances et les obstacles – au sens bachelardien – qu'une formation et des routines professionnelles ont installés dans l'esprit des acteurs du système. Ces questions illustrent clairement la volonté de s'attaquer très concrètement aux problèmes scolaires, en montrant à quelles conditions préalables il est possible d'envisager de les résoudre.

L'ouvrage s'adresse assez explicitement aux « décisionnaires » du système scolaire, ce qui paraît situer ces derniers dans une toute autre perspective que les éducateurs de terrain, enseignants ou non. Quelles que soient ses limites, et une fois dépassées les préventions *naturelles* qu'il ne manquera pas de produire chez les acteurs de notre système scolaire, cet ouvrage devrait tout de même constituer une base de réflexion sur les pratiques éducatives scolaires, réflexion résolument orientée vers l'action. C'est justement dans ce que certains qualifieront d'outrances (l'élève « client ») et parce qu'il oblige à un renversement total de nos perspectives qu'il peut être utile. Il a assurément un côté désenchanteur – au moins dans les deux premières parties – en ce sens qu'il met à plat ce qui constitue trop souvent le non-dit de notre « logique civique », toujours *a priori* ; la troisième partie paraîtra plus laborieuse, tant elle accumule les références à des ouvrages – surtout américains – et à des exemples qu'il est toujours difficile de contextualiser, et réenchanteuse à la fois, tant elle présente la TQ (référence au *Total Quality Management*) comme une démarche presque directement applicable dans un établissement. On peut raisonnablement se demander par exemple comment intégrer cette démarche *tout en maintenant l'affectation strictement administrative des personnels* ; ou comment « une stratégie de crêneau » est compatible avec la centralisation de la politique scolaire et la volonté politique de l'uniformisation de l'offre scolaire.

Et, paradoxalement, même si cet ouvrage se veut opératoire, il ne faudrait pas chercher à l'appliquer, à le suivre comme un guide. C'est par le *détour* d'une analyse cri-

tique et une réappropriation contextualisée qu'il peut avoir un intérêt. De nombreuses autres études peuvent nous y aider efficacement : F. Cros, M. Bonami, R. Ballion, C. Agulhon... Il y a surtout les faits : dans de très nombreux établissements en France et ailleurs, des équipes cherchent à développer une approche « *holistique* » des problèmes scolaires, sont à l'écoute de leurs « partenaires », tentent d'inscrire leur action – éducative – dans la durée... Ont-elles pour autant besoin de l'artifice marchand de la qualité, de l'artefact gestionnaire de la stratégie ?

Emmanuel Triby
Université Louis Pasteur, Strasbourg

KERLAN (Alain). – **L'école à venir**. – Paris : ESF, 1998. – 128 p.

Dans ce petit livre de la collection « **Pratiques et enjeux pédagogiques** » dirigée par Michel Develay, Alain Kerlan, Maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Louis Lumière de Lyon, nous apporte une vue très personnelle et très originale sur la crise actuelle de l'école et sur son avenir. Il le fait en philosophe de l'éducation pénétré des philosophies de Comte et de Durkheim auxquels il vient de consacrer un livre chez Peter Lang – **La science n'éduquera pas** – et inspiré très profondément par Alain Touraine auquel il emprunte les concepts de « modernité » et de « post-modernité ». C'est dire que sa réflexion sur « la crise de l'école aujourd'hui » n'est pas essentiellement pédagogique mais relève d'une visée sociologique, historique et profondément philosophique. Partant d'un état des lieux classiques, Alain Kerlan va immédiatement situer les problèmes de l'école aujourd'hui dans la perspective d'une « modernité » qui a eu son heure de gloire, mais qui est aujourd'hui épuisée dans l'attente d'une « post-modernité » qui touche l'école sans parvenir à trouver sa véritable signification.

Kerlan donne à « modernité » la signification que Durkheim a apportée à la suite de Comte au devenir des phénomènes sociaux. Le problème de Durkheim est, à son époque, celui que nous vivons aujourd'hui. « L'enseignement secondaire traverse depuis plus d'un demi-siècle une crise grave qui n'est pas encore, il s'en faut, parvenue à son dénouement. Tout le monde sent qu'il ne peut pas rester ce qu'il est, mais sans qu'on voie encore avec clarté ce qu'il est appelé à devenir ». Kerlan voit dans ces pages, sorties de « L'évolution pédagogique en France », un parallèle étroit avec la situation actuelle. La crise de l'école au début du XX^e siècle a des causes structurelles comme la crise de l'école aujourd'hui. Au temps de Durkheim, c'est l'envahissement de la pensée publique

par la Science qui périme inévitablement la Religion comme principe d'unification mentale. Aujourd'hui, ce primat de la science, comme libératrice et principe d'union mentale, cède peu à peu la place à un éclatement du savoir et à un développement incoercible de l'individualisme. Car au temps de Durkheim, la référence à la science avait la même ambition d'unification des esprits que la religion. « Pour les modernes », il s'agissait de « fonder le lien social, non plus dans la foi partagée, mais dans la raison commune et les savoirs démontrés des sciences. Telle était l'ambition de l'école Républicaine » (p. 52). Or cette prétention est aujourd'hui battue en brèche par l'éclatement des savoirs. « Vouloir maintenir au sein d'une unité d'inspiration chrétienne une modernité que sa logique devait nécessairement contredire et user de l'intérieur. La crise et l'éclatement de l'école contemporaine, de la forme scolaire, sont au bout de cette contradiction. C'est en quoi ils sont bien l'une des expressions inéluctables de ce qu'Alain Touraine appelle "la décomposition de la modernité." » (p. 52).

L'originalité d'Alain Kerlan est dans cette interprétation de la crise de l'école dans un mouvement latent et irrépressible des conceptions régnantes de la société et du Monde. C'est pourquoi, pour lui, les solutions pédagogiques sont illusoire.

L'ajout de quelques matières – technologique, informatique – aux savoirs scolaires actuels ne répond pas à la transformation radicale des savoirs que nous vivons inconsciemment. « Les savoirs scolaires ont besoin d'unité et d'unification, mais celles que leur conférerait le corpus traditionnel, une organisation rationnelle et hiérarchique des disciplines, ne peut plus satisfaire aux savoirs contemporains qui la débordent de toute part. L'heure est à la diversification » (p. 33). L'image du maître change fondamentalement. Le maître, comme personne, cède la place à la distance froide de l'ingénieur. « Avec la fin des "grands récits" de la modernité... c'est bien le projet éducatif tel que notre culture l'avait jusque-là considéré, c'est bien l'idée éducative elle-même qui se trouvent ébranlés dans leurs assises. Si la crise de l'école exprime bien un *ébranlement de l'idée éducative elle-même*, la lecture qu'on peut en donner change de sens : il s'agit alors d'une affaire de refondation » (p. 41).

C'est à cette œuvre que Kerlan veut s'essayer. Il le fait en toute modestie, sachant et disant qu'il est actuellement impossible de savoir avec certitude où nous allons. En tous cas, ce ne peut pas être la pédagogie qui peut donner sens à cette refondation. L'échec de la pédagogie de l'éveil devant le développement des didactiques révèle cette marche irrépressible à la technicité neutre et diversifiée. « L'exploration des figures possibles d'une recom-

position de l'école ne peut être dissociée de l'examen des recompositions de la modernité elle-même » (p. 63). C'est dans cette perspective qu'Alain Kerlan va juger la tentative actuelle d'une école « libérale ».

Chemin faisant on constate dans le livre un inflexionnement de l'attitude initiale. À partir du chapitre 3, « L'école en recomposition » et plus encore dans le chapitre 4, « L'école qui vient ; repérages », le ton n'est plus seulement celui de la description, qui se veut objective, d'une évolution inéluctable. Kerlan essaye de prévoir l'évolution future, mais il le fait en affirmant des choix qui l'engagent autrement que comme observateur. Ainsi en est-il de l'évolution contemporaine d'un consumérisme scolaire où l'on n'attend rien d'autre de l'école que l'accès à des diplômes classants. Dans cette perspective la décomposition du savoir s'accompagne de la disparition du souci d'unification mentale qui caractérisait l'école républicaine moderne. Kerlan condamne cette tendance. « Les savoirs scolaires, de fait détachés de l'idée éducative, servent aujourd'hui d'alibi à peine déguisé à une compétition sans merci » (p. 67). C'est pourquoi l'auteur va s'interroger sur les chances aujourd'hui d'une refondation de **l'idée éducative**. C'est le cas de ce qu'il appelle « le progressisme pédagogique » qui prétend sauver l'école libératrice par l'invention pédagogique. Pour l'auteur, cette voie est sans issue compte tenu de la complexité technique à laquelle parvient cette pseudo-solution. Il en est ainsi des orientations de **l'école active** qu'illustrent les noms de pédagogues nombreux de Rousseau à Freinet. Mais l'impossible généralisation de ces tentatives montre assez qu'elles sont à contre-courant. Nous sommes bien entrés dans un mode « post-moderne ». « Si l'éclectisme, la juxtaposition des pratiques et des formes, des principes et des valeurs, caractérisent la post-modernité, alors l'école d'aujourd'hui est bien l'école de l'ère post-moderne » (p. 83). Mais là est le paradoxe. Cette constatation ne satisfait pas Kerlan. L'école à venir ne peut pas être celle-là. C'est pourquoi l'auteur quitte ici l'attitude du constat pour celle du moraliste. « Accepter le diagnostic de la décomposition de la modernité, prendre acte des contradictions et des impasses où elle enferme aujourd'hui l'école, comme j'ai tenté ici de le faire, n'impose pas d'épouser les thèses postmodernistes et les idéologies individualistes ». C'est pourquoi Kerlan en appelle à ceux qui pensent, comme Alain Touraine et Jürgen Habermas, que **la modernité peut et doit être défendue et même élargie** et qu'elle est un **projet inachevé**. Il s'agit, pour lui, dans une perspective qu'il veut explicitement kantienne (p. 85), de faire de l'idée éducative non un usage constitutif mais un usage régulateur.

La quatrième et dernière partie esquisse les orientations possibles d'une telle défense et d'un tel achè-

vement. L'auteur est conduit à valoriser l'individualisme régnant dans la promotion du **sujet**, non plus seulement comme raison universelle mais comme personne particulière responsable. La pédagogie du « projet » doit avoir une place prépondérante dans l'école du Sujet. « Le destin de la culture dont l'école a la charge passe par l'épanouissement de la personne et la transformation des individus en sujets » (p. 93). L'enseignant dans une telle école devra retrouver sa qualité de **personne**. Dans le domaine du Savoir, ou plutôt « **des savoirs** » la pédagogie de l'éveil pourrait retrouver sa vraie place qui n'est pas celle d'un raffinement des didactiques des sciences. « Apprentissage de l'autonomie et du sens des responsabilités, développement de la curiosité et de l'aptitude à s'étonner, capacité de créer et d'inventer, développement de la sensibilité et du sentiment esthétique, ouverture aux autres et au monde social, construction critique des valeurs, aucune de ces dimensions éducatives n'était étrangère aux finalités de l'éveil scientifique » (p. 102). Ce sont là des tendances opposées à celles de plus en plus prégnantes des didactiques qui vont dans le sens de l'éclatement et de la perte de sens de l'universel. L'usage des technologies éducatives relève des mêmes choix culturels, entre la réduction consumériste et le développement de la personne responsable. Et l'auteur, chemin faisant et comme à regret, redécouvre les vertus de l'École Nouvelle qui accordait une grande place à la dynamique de la vie sociale dans les apprentissages ; (trop, peut-être...) (p. 107). Mais n'oublions pas que le savoir doit demeurer intellectuel et qu'il ne convient pas de confondre savoir et rapport instrumental au savoir comme les méthodes actives sont souvent tentées de le faire. Selon notre auteur, c'est là l'ambiguïté de la différenciation pédagogique qui risque d'enfermer les élèves en difficulté dans des filères dépréciées.

L'école de demain est donc à inventer. « Laisser croire qu'il n'y a de choix qu'entre le modèle républicain restauré dans sa pureté et le règne définitif du marché et de la concurrence, c'est s'interdire de déchiffrer ce qui tente de construire et d'inventer de nouvelles formes démocratiques » (p. 121). La conclusion reprend et systématise cette opposition actuelle où l'école s'épuise et se défait. Mais l'auteur, qu'il le veuille ou non, n'en reste pas là. À son corps défendant peut-être, et ce que ses références à Touraine et à Habermas confirment, il demeure attaché aux orientations de l'école du savoir républicaine. Mais dans le même temps il demeure tenté par ses amours antérieures pour les orientations de l'École Nouvelle : pédagogie du projet, promotion du sujet, activité d'éveil scientifique. C'est cette hésitation et l'assomption de cette contradiction qui rendent ce livre dense, précis et bien écrit, très utile aujourd'hui et, j'ajouterais en ce qui me concerne, sympathique. Pour ma part je reste attaché aux

orientations d'un Freinet, précisément parce qu'il demeure homme de la modernité, tout en ayant compris la nécessité d'une mutation profonde dans le rapport au savoir et aux autres. C'est la force de la **Méthode** dont Kerlan se méfie. « Le modèle éducatif de Célestin Freinet appartient à cet égard à un âge où la dissociation de la rationalité des moyens et de la rationalité des fins n'est pas achevée. Cet âge n'est plus le nôtre. » ... Mais c'est encore le mien ! Et c'est pourquoi je persiste à penser, d'ailleurs comme Kerlan nous y invite ici et là, que l'École Nouvelle, toujours nouvelle, peut conserver la valeur utopique qu'elle n'a jamais cessé d'avoir.

Louis Legrand

KERNINON (Jean). – **Éducation nationale et espace local. Les défis de la carte scolaire.** – Paris-Montréal : L'Harmattan, 1997. – 220 p.

Si la localisation des politiques d'éducation est un thème fréquent depuis la décentralisation française (Éducation et Sociétés 1998), le livre de Jean Kerninon rappelle, judicieusement, combien le rapport au local en éducation a été travaillé du temps de la centralisation. Il apporte le point de vue du juriste sur un sujet de vive polémique, la carte scolaire, dont le sens politique a été bien étudié par les sociologues (Tanguy 1978) mais qui est surtout envisagé sous l'angle du choix des établissements par les familles et des stratégies consuméristes (Ballion 1982, 1991). Il éclaire, pas à pas, le travail du législateur depuis 1959, date de la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans, pour définir les principes d'organisation du réseau scolaire, répartir les coûts de constitution du patrimoine immobilier et des transports scolaires et légitimer cette répartition entre l'État et les collectivités territoriales. La carte scolaire, « découpage territorial définissant l'aire de recrutement pour un niveau d'enseignement déterminé et prévoyant dans ce cadre géographique précis les moyens d'accueil correspondants » (p. 20) veut assurer une distribution équitable des équipements sur le territoire national pour que la scolarité des élèves ne dépende que de leurs capacités. Jean Kerninon donne à voir la construction de cette législation comme une suite de « défis » à la fois politiques et financiers, juridiques et institutionnels, administratifs et industriels.

Le « défi au territoire local », traité en première partie, montre comment la démocratisation et le développement économique engendrèrent dans les années cinquante un nouvel aménagement du territoire scolaire qui substitua une articulation par âges à l'étanchéité entre primaire et

secondaire. La création des « groupes d'observations dispersés » en zone rurale (1959), des collèges d'enseignement général, des collèges d'enseignement secondaire (1963) dans des secteurs d'environ quinze kilomètres de rayon favorisa l'accès des élèves aux différents types d'enseignement mais le principe de l'affectation des élèves dans l'établissement du secteur de leur domicile, initié en 1964, ne fut établi que le 11 juin 1971.

Le ministère avait voulu et organisé cette nouvelle donne géographique. Les préfets n'intervenaient que pour les constructions neuves et la mise à l'écart des élus locaux priva ce découpage de légitimité. S'ils réussirent à influencer politiquement les limites des secteurs, ils ne furent consultés qu'après leur entrée dans les commissions de la carte scolaire (départementales en 1965, académiques en 1971) et restèrent exclus de la commission nationale. Le choix de constituer des circonscriptions propres, différentes du canton ou de l'arrondissement, accentua l'isolement de l'Éducation nationale même s'il peut apparaître anticiper la coopération intercommunale engagée par la loi de juillet 1971.

Durant la même période, le traitement de l'exode rural renforça la notion de secteur scolaire. Le critère du nombre d'élèves par école se substitua à celui d'une école par commune. La circulaire du 28 juillet 1964 préconisa de fermer toute classe ou école de moins de 16 élèves, une aide financière au ramassage aidant le dialogue avec les municipalités. L'ampleur des fermetures, plus de 20 000 de 1964 à 1968 (cinq fois la prévision du V^e Plan), montre que la recherche de l'abaissement des coûts occulta souvent l'intérêt pédagogique. Si cette mesure favorisa la mixité, changea l'organisation de l'école, elle vida de nombreuses communes et la tendance dut être renversée par l'abaissement du seuil de fermeture de 16 à 12 élèves (circulaires du 2 décembre 1974 et du 12 mars 1975). Le souhait de limiter l'exode rural joua un rôle mais le prix élevé du transport aussi, il réduisait trop les économies !

Le réaménagement du territoire scolaire, initié par l'État, impliquait les finances communales. « La difficulté était pour la puissance publique de faire en sorte que l'extrême concentration des pouvoirs opérée à son bénéfice n'ait pas pour conséquence de priver de toute légitimité un appel à la contribution financière des communes » (p. 79). Ce « défi aux finances communales », traité dans la deuxième partie, fut selon l'auteur plutôt relevé au détriment de l'État. À la fin des années 1950, le dérapage des coûts lié à l'essor des besoins, la lenteur des constructions, les conséquences des filières (la part de l'État pour la construction d'un CEG, dépendant du primaire, pouvait être de 85 % alors qu'elle plafonnait à 75 % pour un lycée !) conduisirent à la refonte des dispositions.

Premier objectif, la constitution d'un marché national, visait à la baisse du coût des constructions par leur industrialisation. Le décret du 26 septembre 1963, institua une procédure de gré à gré, applicable aux travaux conformes aux modèles techniques de l'État. Si la modélisation et l'industrialisation stabilisèrent les prix et réduisirent les délais de construction à moins de huit mois, il fallut aussi convaincre les communes de confier à l'État la maîtrise d'ouvrage des opérations qu'elles finançaient.

L'hostilité parlementaire fit abandonner l'idée d'abolir les responsabilités communales au profit de l'État en échange du financement total des bâtiments du secondaire. La solution (décret du 27 novembre 1962) fut de laisser les dépenses des constructions du secondaire aux communes mais en les subventionnant au moins à 60 %, quel que soit le statut de l'établissement, et en finançant à 100 % le premier équipement mobilier. L'équilibre juridique perdurait, les communes étant toujours libres de refuser une implantation. L'équilibre financier était plutôt profitable aux communes modestes et une référence unique, le « coût national à l'élève par type d'établissement », simplifiait l'attribution et le contrôle des subventions. Choisir la maîtrise d'ouvrage d'État garantissait donc à la commune un prix forfaitaire et l'État, resté garant des libertés communales, dirigeait tout grâce à la maîtrise d'ouvrage déléguée. Pourtant, la dévolution de terrains médiocres par les communes entraînant souvent des surcoûts à sa charge, l'État exigea (décret du 31 mars 1967) un terrain « normalement constructible » ce qui renchérit les investissements communaux.

Sa stratégie « déniait à l'État la possibilité d'imposer la création d'un collège, prévue par la carte scolaire, mais refusée par la commune siège » (p. 100), elle laissait aussi pendante la répartition des charges entre les communes desservies par un même établissement. Le décret du 27 novembre 1962 incita les communes à s'associer mais la solidarité intercommunale fut limitée. La loi du 31 décembre 1970 disposa que l'accord du chef-lieu entraînait des obligations pour les communes du secteur. Faute d'accord amiable, le préfet modulait les charges entre les communes selon leurs ressources et leur population scolarisée, exonérant celles qui envoyaient moins de cinq enfants. Restaient encore les disparités de statut, municipal ou national, des collèges qui ne disparurent qu'avec la nationalisation (décret du 28 décembre 1976). L'entretien, resté à la charge des communes, posait aussi problème. Pouvant obtenir des subventions de l'État pour les gros travaux, les communes entretenaient peu. L'État n'accorda donc plus que des subventions modestes pour les gros travaux et, en représailles, les communes expliquèrent aux populations que le délabrement était dû à l'État.

L'effort financier de l'État qui devait stimuler les communes réticentes conduisit donc à un retournement de situation. Les communes le pressèrent « d'assumer à leurs côtés, mais sans grande incidence sur leurs propres budgets, les constructions et extensions qui s'avéraient nécessaires » (p. 130). La réaction de l'État fut, par le décret du 5 juin 1980, de supprimer la délégation de maîtrise d'ouvrage. Désormais les subventions étaient forfaitaires et les communes supportaient les aléas...

Corollaire de la localisation des établissements, les transports scolaires entraînèrent l'État dans un « défi aux responsabilités départementales », objet de la troisième partie du livre de Kerninon. La rationalisation des transports commença avec la carte du secondaire et la fermeture des classes à faible effectif (28 juillet 1964). Pour réduire les coûts et les doublons, le département fut institué « organisateur habituel du ramassage » (décret du 7 décembre 1965). Préfets et Conseils généraux devaient s'entendre mais ces assemblées renaîssaient, jugeant que l'État devait payer le transport puisqu'il économisait sur les postes et les internats. Les réticences persistèrent malgré le lien établi, en 1969, entre la subvention d'État et l'existence d'un plan départemental de transports scolaires. Toutes les tentatives d'ouvrir ce marché à la concurrence eurent peu de portée, malgré une jurisprudence favorable. Les tarifs restèrent élevés et inégaux. La politique de modulation du taux de subvention de l'État en fonction de la participation des départements (circulaire du 11 août 1975) fut contrariée par les subventions départementales aux entreprises de transport, pour lutter contre l'exode rural.

Il est bien sûr regrettable que l'étude s'arrête de fait vers 1975, bien avant la décentralisation. Elle n'en est pas moins intéressante car elle montre comment un objet se construit dans plusieurs mondes, c'est-à-dire comment plusieurs logiques d'action peuvent converger vers un même dispositif. Lucie Tanguy avait insisté sur la manière dont la carte scolaire était l'expression d'une politique scolaire d'État, notamment en matière d'égalité des chances. Robert Ballion avait insisté sur les stratégies consuméristes qui passent entre les mailles du réseau... Jean Kerninon insiste davantage sur la question de la répartition des coûts et de la manière dont l'État et les collectivités territoriales tentent de limiter leur quote-part. Il est évident que la poursuite de son étude jusqu'à nos jours serait éclairante. La carte scolaire est assouplie mais nullement supprimée. Les mêmes logiques sont à l'œuvre et l'analyse du choc de la décentralisation sur la carte scolaire est toujours attendue.

Marie-Claude Derouet-Besson
Groupe d'études sociologiques-Centre Paul Lapie
INRP

NOTES

- (1) Ballion R., 1982, *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock-Pernoud.
- (2) Ballion R., 1991, *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris, Hatier.
- (3) L'éducation, l'État et le local, *Éducation et Sociétés*, 1998, n° 1.
- (4) Tanguy L., 1978, *La carte scolaire : instrument d'une politique d'État*. Paris, CNRS.

MORIN (Louis), BRUNET (Louis). – **Philosophie de l'éducation : I. Les sciences de l'éducation - II. La formation fondamentale**. Les Presses de l'Université de Laval et De Boeck Université (Pédagogie en développement), 1992 ; 1996. – 327 p. et 432 p.

C'est une entreprise nécessaire et urgente - mais ô combien délicate et périlleuse - que de s'engager dans l'écriture d'une philosophie de l'éducation. Nanine Charbonnel, dans son *Pour une critique de la raison éducative* qui fait date (1988), a su aligner les pièges qui menacent une telle entreprise, et qui trouvent leur racine commune dans une façon de laisser entendre ce qui doit être en n'en finissant pas de dire ce qui est, « scientifiquement parlant », cela va de soi. D'où l'impossible pensée de l'éducation, prise au piège de la critique kantienne et conjurée par la « parlerie métaphorique » chère à Daniel Hameline.

Nos deux collègues canadiens, qui n'ont visiblement pas ces états d'âme métaphysiques, mais restent d'abord portés par le souci didactique d'introduire les étudiants de « sciences de l'éducation » à la réflexion philosophique, se sont courageusement lancés dans l'entreprise. Le résultat en est, à quatre années de distance, un ouvrage en deux volumes. Le premier, qui porte en sous-titre *Les sciences de l'éducation*, s'emploie à orienter l'étudiant débutant à l'intérieur du maquis des notions qui meublent le monde des « sciences de l'éducation » et qui y sont employées, un peu à tort et à travers, par des « spécialistes » trop peu soucieux de les définir. Il s'agira donc de « décaper, désensabler pour ainsi dire » quelques-uns des grands concepts de base en ce domaine : qu'est-ce que l'éducation ? qu'est-ce que la science ? qu'est-ce que la science expérimentale ? qu'est-ce que les sciences de l'éducation ?

Le propos est clair, mesuré, progressif, discrètement érudit (il ne s'agit surtout pas d'asséner des auteurs et des doctrines philosophiques : on se satisfera de les évoquer en note). On partira de l'étymologie, l'expérience quotidienne (volontiers celle des métiers artisanaux) sera régulièrement convoquée, les citations viendront à point dans un texte fluide, en forme d'entretien avec le lecteur où l'on anticipe sur ses questions – « Qu'est-ce que la nature

humaine ? », voilà une grande question à laquelle la réflexion sur l'éducation ne peut échapper, mais faut-il, pour l'éclaircir, être métaphysicien ? Que nenni ! Voyez le menuisier : « lui, doit avoir une bonne connaissance des angles, mais pas à la façon du géomètre ; juste assez, par contre, pour bien couper et manipuler son bois. En éducation, semblablement, il suffit de donner les seuls éclairages sur la nature humaine que comporte le sujet traité » (p. 30). – *L'analyse du concept de science au chapitre 2* permet de présenter la genèse de la connaissance et de ses degrés, son rapport à l'expérience, sa prétention légitime à l'universalité, le débat entre réalistes et constructivistes, et d'examiner aussi les conditions de son unité : on distinguera ici entre les sciences théoriques qui trouvent leur unité chacune dans son objet, et les sciences pratiques où « l'unité vient de la fin, qui est une action ou un produit, une certaine œuvre », et cela sur la base d'une « assez grande diversité théorique » (p. 108). – Le chapitre 3 consacré à la science expérimentale permet de faire émerger la pédagogie derrière la physique, la biologie et la psychologie, puis d'analyser le rapport entre science et philosophie : il paraît évident que la première, aussi et surtout dans sa dimension expérimentale, ne peut répondre d'elle-même, tandis que la seconde peut revendiquer une expérience de quête d'un savoir absolu, appelé aussi sagesse, qui a son statut de savoir. – On en arrive aux « sciences de l'éducation » (chapitre 4). Dès que l'on veut aller au-delà d'une définition un peu banale, par exemple celle proposée par Debesse et Mialaret : « des connaissances universelles visant à diriger l'action de former et développer un être humain », on rencontre vite le paradoxe d'une démarche qui se refuse à donner forme de l'extérieur à la nature humaine : ni naturalisme (« laisser croître ») ni artificialisme (le « vase à remplir »), l'éducation se rapproche de l'action de l'agriculteur ou du médecin qui n'agissent qu'à titre de « cause auxiliaire » sur un être qui dispose en lui d'un « principe actif ». C'est l'art qui accompagne la nature, une façon de conduire l'enfant « comme par la main » pour reprendre une formule de Thomas d'Aquin. Quant au pluriel des « sciences de l'éducation », on aura compris qu'il s'agit de sciences pratiques qui, à travers une pluralité de savoirs théoriques qui pourraient se satisfaire chacun de leur objet, visent en vérité une fin commune, précisément : l'action de former et de développer un être humain...

Le voyage est ainsi accompli, sans trop d'encombres : la progression a été respectée, les auteurs convoqués à bon escient, les difficultés analysées, les problèmes sinon résolus, du moins ramenés à leur juste échelle. Ayons toujours à l'esprit qu'il s'agit d'étudiants qui se destinent aux fonctions de l'éducation et qui ont besoin, à côté d'une solide préparation professionnelle de spécialiste, d'une forte culture générale nourrie d'une réflexion sur les principes

et sur les fins de la vie humaine : c'est précisément la recommandation que faisait déjà en 1964 la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec, dite « commission Parent ». Mais voilà : on a abouti à une « double spécialisation », didactique et pédagogique, là où il aurait fallu construire une « double culture », scientifique et authentiquement philosophique. Il est assurément temps, concluent les deux collègues canadiens, de retrouver le « pédagogue cultivé » souhaité par le rapport Parent !

On pourrait, refermant ce premier volume, s'interroger sur les conditions qui permettraient de construire cette « culture de jugement » que les auteurs appellent de leurs vœux, et sur l'adéquation de la philosophie ici présentée à l'acquisition d'une telle culture. Le jugement est-il d'abord essentiellement une affaire de culture ? Et s'il s'agit de formation des futurs enseignants, la volonté de la maintenir dans les limites d'une « science pratique » n'oblitére-t-elle pas d'entrée cette nécessaire réflexion désintéressée sur les principes et les fins seule capable d'éclairer le jugement, dont on sait, depuis Kant, qu'il n'est pas une affaire de savoir, ni scientifique ni métaphysique, mais de volonté morale, éclairée certes, mais qui a constamment à articuler des principes sur une réalité qui leur est rétive. Or la philosophie aristotélicienne (néo) thomiste qui nous est présentée continue à associer le jugement sur un « pont de savoir » qui relierait les moyens pédagogiques, lieu de la « spécialisation », et le monde intelligible des principes et des fins, qui serait le lieu de la « culture ». Il est à craindre que la pratique finalisant le savoir, le *pragma* finisse régulièrement par avoir le dernier mot, et que tous les appels à la « culture philosophique » n'obtiennent jamais plus qu'une « spécialisation » surajoutée à la « spécialité » didactique, et bientôt absorbée par elle. Comment, dans un tel contexte philosophique, échapper à la dérive qui fait du jugement une nouvelle compétence technique, alors qu'il devrait rester en position critique par rapport à la notion même de compétence ?...

Ce questionnement s'aiguise encore lorsqu'on aborde le second volume, paru en 1996 sous le titre *La formation fondamentale*. Les qualités d'exposition soulignées pour l'écriture du premier volume restent de mise pour le second, balisé par une suite de questions dont l'éclaircissement constitue autant de chapitres : Qu'est-ce qu'une formation ? Qu'est-ce qui peut être formé ? Quelles sont les causes intrinsèques des formations ? Unité et diversité des formations. Qu'est-ce qu'une formation morale ? Qu'est-ce qu'une formation intellectuelle ? Qu'est-ce qu'un fondement ? Qu'est-ce qu'une formation fondamentale ? On ne discutera pas la fluidité des exposés, ni l'utilisation à bon escient des auteurs philosophiques dans le déploiement de la réflexion, ni non plus les appels toujours bien-

venus à l'expérience quotidienne et à l'analogie de l'artisan-formateur. Mais la question qui se pose d'entrée est la réduction de la philosophie de l'éducation à une « pensée de la formation » appuyée sur l'idée que la nature humaine a une forme fondamentale que l'éducation se chargerait d'actualiser au sein d'une matière qui l'appelle de toutes ses fibres. Les références, nettement affichées d'entrée, sont Aristote, Saint-Thomas et don *De Magistro*. Si l'on peut difficilement contester la présence d'un principe d'éducabilité au fond de la nature humaine, la modernité, depuis Rousseau, nous a appris à l'articuler avec un principe de liberté qui n'est pas l'autre nom de la nécessité naturelle, mais manifeste tout au contraire un pouvoir de l'homme sur sa propre nature, et une responsabilité morale et sociale en ce sens. La pensée de ce pouvoir au regard de ce que l'homme doit être humainement parlant appelle alors une réflexion critique sur les rapports entre nature ; société, éducation, et, partant, un positionnement philosophique (une philosophie de l'éducation) qui n'est pas assimilable au seul accompagnement d'un processus naturel. Là aussi, nos auteurs, en peine de construire une « culture philosophique », risquent de déchanter : la formation ainsi comprise comme forme qui se déploie naturellement ne peut trouver qu'en elle sa propre philosophie.

Il demeure que l'ouvrage de Morin et Brunet, par-delà cette question de principe qui obligerait à revoir tout l'édifice, constitue, entre les mains de l'étudiant qui navigue dans les sciences de l'éducation, un instrument bien utile lorsqu'il s'agit de démêler les concepts qu'il rencontre à tout moment sur son chemin. Mais lorsqu'il s'agira pour lui de passer des concepts à l'Idée, il lui faudra se souvenir qu'il a entre les mains un manuel, c'est-à-dire : un livre qui vous tombe des mains lorsque l'on veut commencer à penser.

Michel Soëtard
Université Catholique de l'Ouest

RAYMOND (Danielle), LENOIR (Yves) (éds). – **Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement.** – Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A., 1998. – 324 p. – (Département De Boeck Université)

L'ouvrage dont Danielle Raymond et Yves Lenoir sont les directeurs d'édition, rend compte de la mission scientifique de l'AAUFOM. Ce sigle cache l'Association québécoise universitaire de formation des maîtres qui s'est donné pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la formation des maîtres. Elle s'est fait

connaître progressivement au plan professionnel dans son pays et a entrepris de développer au plan scientifique des colloques pour asseoir la formation des enseignants sur des bases plus sûres. Chaque fois, l'Association a entrepris d'en publier les Actes et la parution « **d'Enseignants de métier et formation initiale** » complète une série dont le but est d'enrichir la réflexion sur les répercussions des conjonctures actuelles sur le métier de **formateur de maîtres**.

Le titre de cette publication doit donner à méditer. Il ne s'agit pas d'un 6^{nième} livre sur la formation initiale des maîtres mais d'une étude sur la place et les rôles **des enseignants de métier** en Formation Initiale des Enseignants (FIE). Ces enseignants sont aussi appelés en France : formateurs, conseillers pédagogiques, tuteurs, « professeurs déchargés », IMF (Instituteurs Maîtres Formateurs)... peut-être autrement dans d'autres pays. Cependant, s'ils n'ont pas de nom particulier, ils ont tous en commun d'être des praticiens et de mettre leurs savoirs et leur expérience au service de la formation professionnelle des enseignants.

La professionnalisation des enseignants est un sujet très actuel, et, la plupart des textes publiés dans l'ouvrage dirigé par Danielle Raymond et Yves Lenoir y contribuent. On imagine mal la formation proprement dite ou l'épistémologie des savoirs professionnels sans la participation **des enseignants de métier**. Ceux qui sont généralement consultés sont ceux qui ont acquis une maîtrise telle, qu'ils sont considérés en général comme des experts et mis à contribution pour donner des avis sur les finalités et les programmes, ils interviendront aussi sur le déroulement de la formation. On peut aussi remarquer qu'ils sont pour la profession enseignante une référence car, ils sont le garant d'une identité de groupe au regard des objectifs d'une véritable socialisation professionnelle pour de jeunes enseignants qui ont à s'insérer dans un milieu en mutation. L'analyse pourrait être poussée davantage mais les remarques qui viennent d'être faites montrent clairement que **les enseignants de métier** sont les acteurs incontournables de la professionnalisation de la formation.

C'est sur ce sujet que des Enseignants-Chercheurs principalement des Universités du Québec, mais aussi d'Europe et d'Afrique ont choisi de s'exprimer parce que la réforme de la Formation Initiale des Enseignants (FIE), est entrée depuis plusieurs années dans une phase active et controversée quel que soit le thème abordé : finalités, objectifs, profil attendu, contenus de formation... Les formateurs qui l'accompagnent sont aussi bien des enseignants-chercheurs des universités, des **enseignants de métier** sans que des solutions vraiment satisfaisantes soient trouvées. Les auteurs soulignent que

les tensions ont grandi, que les publications se sont multipliées sur les sujets les plus divers, et que les rapports entre la formation théorique dans une institution et la formation professionnelle dans les écoles et les établissements scolaires sont à interroger. C'est pourquoi, ils vont tenter de répondre à la question : « Quels rapports établir entre **les enseignants de métier** qui accueillent des stagiaires dans leur classe et la Formation Initiale à l'Enseignement (FIE) ? ».

Au fil des neuf chapitres, on découvre une logique qui prend en compte la thématique retenue par les auteurs qui ont tous une bonne pratique de la recherche en Sciences de l'Éducation. Danielle Raymond et Yves Lenoir, de l'Université de Sherbrooke, procèdent à une revue de la documentation scientifique actuelle sur la question, en vue d'en faire ressortir les tendances et la complexité. Elle a pour thèmes : la professionnalisation de l'enseignement, les savoirs d'expérience des enseignants et les partenariats relatifs à la FIE entre l'Université et le milieu scolaire. Ils constatent que les enseignants eux-mêmes publient peu sur ce sujet et les auteurs concluent qu'expérimentations et recherches n'en sont qu'à leurs balbutiements et qu'il reste un travail immense à accomplir.

Denise Normand-Guerette de l'Université du Québec à Montréal, spécialiste d'orthopédagogie, part de son expérience professionnelle pour mettre en évidence des pratiques de formation des enseignants associés à la FIE. Elle souligne tout particulièrement, en relation avec sa spécialité, l'orthopédagogie, que les contenus de formation doivent tenir compte des réalités sociales nouvelles auxquelles les enseignants sont confrontés et plus particulièrement celle de la présence accrue d'enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation. En outre, elle plaide pour l'individualisation de la formation et pour l'articulation formation initiale/formation continue.

Richard Robillard, chargé de cours aux Universités de Trois-Rivières et Sherbrooke, et France Saint-Louis, Directrice d'école, traitent de la formation continue des **enseignants de métier**. Ils mettent en avant l'importance du partenariat avec l'Université qui permet à l'enseignant associé de développer son double rôle de formateur auprès des élèves stagiaires et d'être acteur de sa propre formation. Ils mettent ainsi l'accent sur l'importance de l'autoformation.

Pierre Boudreau de l'Université d'Ottawa et Abderramin Baria de l'ENSEPS de Casablanca discutent des conceptions du rôle de supervision dédagogée d'énoncés produits par 36 **enseignants de métier**. Ils montrent la divergence et les conflits possibles autour du modèle d'apprentissage à l'enseignement entre les univer-

sitaires travaillant à la formation des maîtres et les **enseignants de métier** sur la professionnalisation des professeurs stagiaires débutants.

Terry Atkinson, co-directeur de la formation des enseignants à l'Université de Bristol en Angleterre, présente une hiérarchie de quatre niveaux d'engagement des enseignants en fonction du lieu et de l'étendue de leur participation à la FIE et de sa prise en charge par l'école. Il analyse les nouveaux rôles et statuts qui s'en dégagent et examine la contribution spécifique des enseignants selon ces niveaux. Cette innovation se fait dans le cadre de directive gouvernementale en Grande-Bretagne qui situe les deux tiers de la FIE dans l'école. Atkinson en profite pour revoir le rôle du Professeur d'Université d'autant que cette réforme va jusqu'à confier aux **enseignants de métier** la planification et le développement des plans de cours, l'organisation et la gestion des programmes. Il est évident que cette nouvelle réforme remet en question les départements, les facultés et la recherche en éducation dans la FIE.

Laurier Busque et Yves Herry, de l'Université d'Ottawa, procèdent à une évaluation critique d'un modèle de formation prenant en compte un allongement des stages et une évaluation conjointe des apprentissages après eux. Un des effets principaux de cette modélisation, est de consolider les relations entre les différents partenaires de la FIE.

Daniel Martin, enseignant au secondaire et professeur associé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, recherche dans le « discours vernaculaire » au niveau des stages de la FIE le caractère formateur de la formation pratique. Son étude porte sur l'analyse de 40 heures de vidéo et 27 entrevues de deux couples d'**enseignants de métier**/stagiaires. Cette recherche originale engendre plusieurs questions sur la communication entre praticiens experts et novices dans un métier.

Dominique Villers, institutrice, Docteur en Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Paris X - Nanterre, met en lumière une évolution dans le modèle de la formation pratique des instituteurs français à partir d'une analyse documentaire des textes réglementaires de 1794 à nos jours et de 27 entretiens semi-directifs auprès d'IMF (Instituteurs Maîtres Formateurs) de la région parisienne. Ce modèle, centré sur la reproduction de leçons-types, évolue dans le temps vers une formation « action » dans laquelle le novice est formé à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une pratique réfléchie. L'auteur interprète cette évolution comme une reconnaissance des capacités des IMF de théoriser leurs pratiques.

Simon Gasibirege de l'Université nationale du Rwanda, Département d'Administration de l'Éducation,

montre à travers un exposé théorique de la participation des **enseignants de métier** à la FIE, la naissance d'une nouvelle position sociale qu'il faudra reconnaître et valoriser.

En conclusion de cet important compte rendu, Maurice Tardif, Directeur du centre de recherche sur la formation de la profession enseignante de l'Université Laval, et, Marcienne Levesque, Vice-doyenne aux études de la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, appellent à une collaboration internationale entre chercheurs et formateurs de manière à réaliser des approches comparatives au niveau des pratiques de formation et des résultats de recherche sur ces pratiques. Nous souscrivons à cette invitation en étant conscient que de telles études sont à peine esquissées. Loin de conduire à une réduction des questionnements, cet ouvrage qui les rassemble en a révélé l'ampleur et nous invite à poursuivre des travaux d'études et de recherche sur ces sujets. C'est incontestablement un premier livre de référence.

Jean Guglielmi
Université de Caen

ROSE (José). – **Les jeunes face à l'emploi**. – Paris : Desclée de Brouwer, 1998. – 260 p. – (collection Sociologie Économique)

Au temps de l'antique série télévisée « Les cinq dernières minutes », il y avait toujours le moment où le commissaire Bourrel élucidait enfin l'énigme embrouillée à dessein. « Mais c'est bien sûr », s'exclamait-il alors, en se tapant la tête de la main. Il en va de même, bien souvent, dans la recherche. Tel un policier traquant les indices d'actes délictueux ou le juge d'instruction réclamant une reconstitution des faits, le chercheur en sciences sociales se fait quelquefois « enquêteur » pour déployer, à partir d'indices, la relation entre des données apparemment hétérogènes. On le sait, fréquemment la science est une activité qui consiste à trouver une solution à une énigme. Seulement, cette réalité n'est pas toujours de mise, notamment quand apparaît la question du chômage des jeunes. Dans ce domaine sensible, il n'y a pas une cause cachée que l'on pourrait découvrir. Il n'y a point non plus de solution miraculeuse, ni même un coupable à désigner. Hélas pourrait-on dire.

Prudemment, José Rose, Professeur à l'Université de Nancy II et directeur du Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi associé au CNRS et au CEREQ, met en œuvre un dispositif d'élucidation du réel raisonné. Pour

l'auteur, la compréhension d'un problème social aussi vif que celui du chômage des jeunes ne peut passer que par une construction. C'est donc à un tour d'horizon que nous convie José Rose en soulignant la pluralité des déterminants et la diversité des perspectives. Il aborde successivement les questions suivantes : qu'est-ce que la jeunesse ? Que fait l'école ? À quoi servent les politiques d'emploi ? La situation en France est-elle singulière ? Les entreprises jouent-elles un rôle déterminant ? Existe-t-il un marché du travail des jeunes ? À partir de ces entrées, l'auteur a essayé de décrire l'accès à l'emploi, de le circonscrire, d'en repérer les composantes.

Ainsi, dans le deuxième chapitre du livre, il nous invite à découvrir la situation des jeunes face au lent et incertain processus d'insertion. Mais peut-on parler d'une seule jeunesse ? Les jeunes sont une catégorie très hétérogène. Reste que les emplois occupés par les jeunes et les débutants, pris dans leur ensemble, sont plutôt peu qualifiés, précaires et de qualité médiocre. Les jeunes subissent des discriminations, toutefois la spécificité des jeunes est toute relative. À partir d'études, on découvre comment la jeunesse au regard de l'emploi est plus une période de la vie qu'un groupe social. Ceci n'enlève rien au fait que la jeunesse est bien une réalité socialement construite.

Le troisième chapitre explore les relations entre emploi et formation. On part d'une opinion largement répandue : « Si les jeunes ne peuvent être considérés comme les responsables de leurs propres difficultés, il n'en va pas de même de l'école ». Opinion contestable et discutée par l'auteur. Au total, en questionnant les résultats et en critiquant les théories « adéquationnistes » de la relation emploi-formation, on mesure combien le lien entre formation et emploi est complexe et incertain. Ce lien met en jeu les pouvoirs publics, objet du chapitre suivant.

Le quatrième chapitre rentre de plain-pied dans les effets structurels des politiques publiques. La question est de savoir si la politique d'insertion des jeunes est un remède ou une maladie. Depuis le milieu des années 70, l'État apparaît clairement comme le tuteur du marché du travail des jeunes. Les mesures se sont accumulées et pourtant les résultats sont maigres. Vue sur une longue période, la sélectivité à l'encontre des jeunes est maintenue. De manière caustique l'auteur montre que le niveau de rémunération, le statut de l'emploi et la durée du travail se sont plutôt détériorés en vingt ans. En clair, les mesures transforment plutôt les formes d'emplois qu'elles n'améliorent l'accès à l'emploi.

Le cinquième chapitre vise à éclairer le « modèle d'insertion à la française ». Alors que les médias se désolent des spécificités nationales et présentent avec envie, selon les modes, les modèles allemand, japonais, anglais ou hol-

landais, José Rose opère un travail comparatif argumenté. Les typologies des systèmes éducatifs et des modèles d'insertion sont présentées. Elles révèlent la diversité des modèles d'emploi. Les interprétations globales, comme par exemple celle en terme d'analyse sociétale, sont aussi passées en revue. La démarche tente d'échapper à deux pièges. Le premier piège à éviter est d'abstraire les éléments de leurs contextes. Le second piège se situe à l'opposé : minimiser les facteurs communs par un enfermement dans les spécificités. Réglage délicat qui incite à la prudence.

Après avoir examiné l'accès à l'emploi du point de vue du contexte, l'auteur, dans le sixième chapitre, porte son regard sur les entreprises. Elles sont la destination même de l'insertion. En mettant en rapport théorie et pratique, constats purement empiriques et interprétations élaborées, tout indique que les entreprises jouent un rôle décisif sur le volume de l'emploi et sur la répartition des emplois. Les entreprises ont une politique sélective à l'égard des jeunes. Mais chaque entreprise n'intervient pas de la même façon ni selon les mêmes déterminants (taille et secteur). Ce rôle structurant s'exerce à l'interne du monde de l'entreprise et à l'externe par une pression sur les autres acteurs dont les pouvoirs publics et l'école.

Enfin, dans le septième chapitre, le tour d'horizon s'achève par l'analyse critique du marché du travail. Les références constantes aux contraintes du marché ou à la loi du marché ne pouvaient que conduire à le considérer comme un acteur alors qu'il n'est au mieux qu'un lieu d'échange. À la différence d'autres auteurs, en proposant un travail en profondeur sur la définition du marché, José Rose lui fait perdre l'essentiel de sa substance.

Que retient-on de cet ouvrage ? Un plaisir pour le lecteur, d'autant plus paradoxal que le sujet est grave. À chaque étape de la lecture des controverses se déploient, des enjeux se forment, des interrogations inédites soulèvent des problèmes. Pourquoi tout semble avoir été tenté pour améliorer les modalités d'accès à l'emploi des jeunes sans que des résultats notables aient été obtenus ? Peut-on poser l'hypothèse d'une alliance entre l'État et les entreprises pour transformer les formes d'emplois ? Quels sont les choix que la société fait ? Ceux qui sont occultés depuis le plus longtemps sont évidemment les plus sensibles. L'auteur prend le temps nécessaire pour nous permettre de rentrer dans le sujet et la conclusion noue les fils, combine les approches.

Sans conteste, on a beaucoup écrit sur le chômage des jeunes et pour celui qui est intéressé par ce problème, il est bien difficile de s'y retrouver. Face à l'augmentation du nombre d'études, cet ouvrage fonctionne comme un guide. Et cela donne à lire comme d'autres ouvrages de la

collection *Sociologie économique* une synthèse de qualité, à l'écriture agréable. De chapitre en chapitre, le lecteur parvient à dégager des faits et des logiques. On débouche ainsi, pas à pas, sur une compréhension « panoptique ».

Lorsqu'on a lu ce livre, on a le sentiment de voir beaucoup plus clair dans ce qui paraît être au départ une question rebattue et qui est un processus social fascinant. Et c'est peut-être là que l'on peut exprimer au moins un regret. En effet, dès l'introduction l'auteur développe l'hypothèse générale selon laquelle les rapports entre les jeunes et l'emploi sont un bon analyseur des recompositions actuelles de la relation salariale. Ceci indique au moins une piste : les jeunes représentent-ils une population d'expérimentation de rapports de travail et d'emploi de type nouveau ? Or, même si José Rose nous a prévenu qu'il n'ose pas s'y aventurer complètement, on espère une réflexion sur le devenir de la relation salariale et l'on reste sur sa faim. Mais c'est sans doute une des qualités du livre que de laisser le lecteur avide et de l'inviter à prolonger sa réflexion.

Éric Delamotte
Université de Rouen

THIN (Daniel). – **Quartiers populaires - L'école et les familles.** – Lyon : Éd. PUL. – 1998. – 290 p.

Pour qui suit un tant soit peu les débats concernant l'école, le titre du livre que publie Daniel Thin en dit clairement l'opportunité. L'auteur, en 285 pages, fait état de ses propres recherches et résultats, tout en s'appuyant sur les travaux conduits par d'autres chercheurs sur le même thème. Cela donne un livre riche, clair, très lisible, dont le lecteur apprécie souvent la construction d'ensemble, l'organisation de l'argumentation et la finesse d'analyse.

D. Thin commence par situer le problème, du point de vue sociologique et historique. C'est à certaines conditions que la question des relations entre école et familles populaires a émergé, pour devenir si présente aujourd'hui : développement de la scolarisation, alourdissement de l'enjeu scolaire pour le placement social, montée de l'« échec scolaire » comme problème social, se sont conjugués. On pourrait d'ailleurs y ajouter les transformations subies par la famille, comme instance de socialisation (transformation des rapports parents-enfants, de l'exercice de l'autorité et de la transmission intergénérationnelle, recompositions familiales) et les changements urbanistiques, sociaux et démographiques qui ont bouleversé

la vie des quartiers populaires au point que F. Dubet a pu parler de « la fin des banlieues rouges ». Après avoir historicisé la question, D. Thin en précise le cadre théorique. La construction repose sur la « thèse » suivante : *entre école et familles populaires, il existe une divergence profonde de « mode de socialisation »*. Observant et analysant en sociologue, D. Thin constate des écarts, et loin d'en tirer un quelconque jugement de valeur sur les « familles » ou sur l'« École », il éclaire les relations qu'entretiennent entre elles ces deux instances de socialisation différentes ; il rend ainsi raison des malentendus, des incompréhensions, des erreurs de jugement, qui empoisonnent la vie des professionnels travaillant dans les quartiers populaires comme celle des parents qui y vivent et y scolarisent leurs enfants. Il montre très bien comment ce sont des logiques distinctes, celle de l'école et celle des familles populaires, qui entrent en contradiction voire en conflit, et ceci d'autant plus que, sur le « terrain » de l'action quotidienne, la logique des uns est interprétée dans les cadres de pensée de l'autre.

L'investigation a porté sur deux quartiers populaires de l'agglomération lyonnaise ; l'auteur a interrogé 34 instituteurs de cinq écoles, 8 personnes assurant des activités « péri-scolaires », et 58 familles. Il ne manque pas de souligner les chausse-trappes de l'enquête par entretien et de son interprétation, la situation d'enquête étant toujours, elle aussi, marquée par les rapports sociaux.

À partir du chapitre quatre, D. Thin présente, en six volets, un par chapitre, les relations entre familles populaires et école. Il commence avec la perception des familles populaires par les enseignants et les travailleurs sociaux ; il note à son tour que sont mises en avant les conditions familiales défavorables à la scolarité, les « carences langagières » et la « pauvreté » culturelle, le « désordre » familial. Puis il s'intéresse aux pratiques socialisatrices des familles populaires, en insistant sur le fait que les relations avec les enfants ne sont pas des pratiques à visée pédagogique au sens d'apprentissage ; cela le conduit à montrer ce qu'il appelle « l'ambivalence » des parents face à la scolarisation : celle-ci est pour eux chargée d'espoirs et de craintes, ils oscillent entre un suivi distant du travail des enfants et un surinvestissement scolaire aussi mal jugé par les enseignants. Il consacre ensuite tout un chapitre aux rencontres, ou aux raisons de l'absence de rencontre, entre parents de milieux populaires et enseignants. Un autre chapitre montre comment et pourquoi les agents de l'institution scolaire, ou du travail social, cherchent à « agir sur les familles populaires » pour les conduire à transformer leurs pratiques (et pas seulement leurs façons de faire avec leurs enfants scolarisés, mais plus largement leur mode de vie familial), sans réaliser ce que ces pratiques doivent aux conditions objec-

tives dans lesquelles vivent les gens. Il termine en montrant, dans un chapitre qui fait pendant au précédent, comment les familles populaires « résistent » à ces injonctions, et refusent par exemple la « psychologisation » de l'échec de leur enfant. À cette occasion, D. Thin revient, avec bonheur, sur l'analyse, déjà convoquée plus haut, des rapports entre « dominants » et « dominés » faite par C. Grignon et J.C. Passeron, récusant à la fois la vision des dominants ne percevant aucune autonomie dans les pratiques des milieux populaires, et la vision populiste prompt à en faire de perpétuels insoumis.

Le travail de D. Thin a ceci d'extrêmement intéressant qu'il rassemble, de manière très complète, organisée, claire, toutes les observations qu'il a pu faire. Elles ne sont pas toutes inédites, au sens où d'autres travaux – depuis ceux d'Emmy Tedesco (pionniers dans ce domaine, avec « Des familles parlent de l'école ») jusqu'à ceux d'Agnès Van Zanten (« École et espace local, l'enjeu des ZEP ») ou de son collègue lyonnais B. Lahire (« Tableaux de familles ») pour ne parler que de livres publiés – ont déjà eu l'occasion de pointer telle ou telle pratique. Mais les observations et les analyses de D. Thin dans ce livre présentent deux qualités : d'une part, c'est, semble-t-il, le premier ouvrage qui cerné aussi exhaustivement, pour autant que cela soit possible, la question des rapports entre familles populaires et école. D'autre part, il les pense en fournissant *un cadre théorique, qui charpente tout le livre, celui des divergences entre des modes de socialisation*. À cet égard, voilà un livre à conseiller chaudement à ceux qui, dans les ZEP, s'interrogent sur les rapports familles-école.

Quelques points méritent d'être soumis à discussion, ou mis en débats. Le premier concerne la question des « modes de socialisation ». Le « mode scolaire » est défini sur la base des analyses de la « forme scolaire » élaborées au sein du Groupe de recherche sur la Socialisation, en particulier par G. Vincent, B. Lahire et D. Thin lui-même. La « forme scolaire » se caractérise ainsi : séparation des activités éducatives et des autres activités sociales ; constitution de l'école comme lieu spécifique voué à la seule fonction pédagogique ; l'apprentissage s'y déroule selon des règles, dont l'importance est soulignée ; application à tous, maîtres comme élèves, de règles impersonnelles ; l'école vise une occupation incessante des élèves ; les apprentissages scolaires sont séparés de la pratique. On comprend alors que le « mode scolaire de socialisation » est le « mode de socialisation » qui, pour reprendre un mot de l'auteur, est « tramé » par la forme scolaire. En revanche, l'auteur précise moins clairement ce qu'est le « mode populaire de socialisation ». Celui-ci est plus défini en creux – ce n'est pas le mode scolaire, la forme scolaire n'y domine pas – qu'en relief. Intuitivement, on

sent que l'auteur a raison d'opposer des « modes de socialisation » ; mais, à part d'être très différent du « mode scolaire », on ne voit pas totalement bien ce qui le caractérise. Il est, de fait, sûrement plus délicat de repérer, concernant les familles, une matrice aussi solide et convaincante que la « forme scolaire ». Toutefois, l'auteur ne laisse pas le lecteur complètement perdu, ne sachant que mettre sous le terme « mode populaire de socialisation ». Tout le chapitre sur les « pratiques socialisatrices des familles populaires » fournit un certain nombre d'éléments précis : les relations avec les enfants dans les moments de détente, ou au cours de sorties ou de jeux, ne sont pas « pédagogiques », il n'est pas question d'y apprendre du vocabulaire, d'y nommer les choses... L'autorité parentale est toujours contextualisée, la sanction est immédiatement liée à l'acte délictueux (ce qui permet de comprendre au passage que les parents ne peuvent guère se sentir comptables des « bêtises » commises par leurs enfants quand ils sont sous le contrôle de l'école et non sous le leur). On voit donc mieux, et pas seulement « en négatif », ce qu'est le « mode populaire de socialisation ». Mais il reste un décalage dans le statut théorique des deux notions mises en regard : « mode scolaire de socialisation » d'un côté, « mode populaire » de l'autre.

Il fallait sans doute en accepter le coût, pour faire provisoirement avancer la connaissance. Comme accepter le coût de la non-distinction entre les familles populaires, ou entre les enseignants eux-mêmes. « La mise entre parenthèse dans cet ouvrage des différences entre enseignants et travailleurs sociaux comme de la diversité des familles populaires est nécessaire pour rendre compte des relations étudiées et de la confrontation fondamentale au cœur de ces relations », écrit D. Thin p. 49. Il n'est pas dupe des simplifications qu'il opère, et son livre montre la fécondité de cette option de méthode. Elle permet de bien mettre le doigt sur des logiques totalement distinctes, entre école et familles populaires, de les illustrer par des exemples et des extraits d'entretien tout à fait significatifs. Elle permet ainsi de sortir d'une rhétorique de l'accusation et du soupçon sans entrer dans une vision irénique des relations entre école et familles populaires ; elle rend possible la mise en évidence du fait que deux instances de socialisation ne « fonctionnent » pas du tout de manière identique, et que c'est bien là – et pas ailleurs, c'est-à-dire dans une mauvaise volonté parentale, ou une incurie des enseignants – que s'enracinent les malentendus, les crispations, des déceptions...

Il reste, et l'auteur sera sans doute le premier à en convenir, qu'il n'y a pas équivalence, en termes d'analyse, entre le fait de ne pas faire de distinction entre les enseignants et ne pas en faire entre les parents ; il est peut-être moins périlleux de traiter comme un bloc indifférencié

les professionnels des institutions (les enseignants, les travailleurs sociaux) que de regarder de cette façon les familles populaires. À la lecture du livre, on est souvent plus convaincu par les chapitres qui concernent le regard des institutions sur les familles (la perception des familles populaires par les enseignants, leur volonté d'agir sur les familles populaires), que par ceux qui concernent les familles populaires, leurs pratiques socialisatrices, leurs attentes vis-à-vis de la scolarisation et de leurs résistances.

On pourrait dire : les professionnels de l'école et du travail social (au même titre du reste que bien des « accompagnateurs scolaires » bénévoles) émettent volontiers – au moins dans les situations d'entretien – des jugements ou des appréciations sur les familles populaires en sous-estimant fortement leurs différences. Et encore ! L'affrontement aux adversités quotidiennes, dans la classe et dans les rapports avec les parents, la construction de catégories d'intelligibilité pour « survivre » dans les situations pénibles, ont conduit, peu à peu, enseignants et travailleurs sociaux à introduire peu ou prou des distinctions : les « familles monoparentales », les familles « de rmistes », sont de plus en plus souvent pointées comme des cas non assimilables aux « familles issues de l'immigration », elles-mêmes objet parfois de distinguos plus ou moins élaborés. Mais soit. On peut, avec l'auteur, considérer que c'est bien parce que leur regard est mis en forme par un « mode de socialisation » très intériorisé, le « mode scolaire », que ces acteurs portent ce regard sur les familles populaires, regard que les distinctions éventuellement faites entre elles ne vient pas profondément modifier. On est devant un paradoxe : quand les enseignants perçoivent les familles et portent un discours sur elles, il s'y mêle plusieurs choses : une perception des familles comme instances de socialisation concurrentes (quelle que soit leur appartenance sociale), une perception des familles populaires (dont les enseignants savent qu'elles n'ont pas subi la même socialisation), une perception des différences entre familles populaires (« immigrés », « quart-monde », etc.) ; par ailleurs, leurs perceptions et leurs propos sont bien fondés sur quelque chose, ils sont alimentés, et réactivés par des repères pratiques fournis quotidiennement par les élèves : leur tenue, leur comportement, leur adhésion au travail scolaire, voire, même si c'est moins dicible, leur couleur de peau, leur nom, leur origine ; tout cela devrait conduire à une forte sensibilité aux différences entre familles populaires. Si, et c'est là le paradoxe, D. Thin peut construire son argumentation sur l'existence d'une perception des familles populaires par les enseignants (et les travailleurs sociaux), c'est parce qu'ils ont fait leur au cours de leur histoire sociale et professionnelle le « mode scolaire de socialisation » et sont plutôt amenés, face aux adversités quotidiennes du métier,

à identifier, voire seulement à ressentir confusément, la distance qui en sépare leurs élèves de milieu populaire. Cela serait au principe de ce qui est parfois perçu, par les familles populaires, comme une « collusion » entre enseignants et travailleurs sociaux.

On peut considérer aussi que, au final, ne pas tenir compte de la diversité des enseignants eux-mêmes (portent-ils tous le même regard sur les familles populaires ? Celui-ci ne change-t-il pas avec leur propre histoire sociale et professionnelle, etc. ?) ou de celle des travailleurs sociaux est, dans les limites de l'épure tracée pour cette recherche, de peu de conséquences. De peu de conséquences, aussi, – mais est-ce si sûr ? – de parler « d'école » en général, en faisant comme si un seul et même « mode de socialisation » était partout à l'œuvre, d'une école à l'autre, et entre secteur public et secteur privé. On veut bien admettre que c'est sur un socle commun, la « forme scolaire », que s'élabore le « mode scolaire de socialisation ». Mais ne prend-il pas des formes concrètes assez différentes pour qu'il soit pertinent, dans le domaine qui nous préoccupe ici, d'en explorer les variations et leurs conséquences sur la manière de considérer les familles populaires ? (L'intervention de J.-M. de Queiroz au colloque de Marseille, concernant les attitudes des milieux populaires face à l'école privée et publique, invite au moins à poser la question). Bref, il y a, dans la non-distinction entre professionnels, un regret, mais dont on se console sans trop de mal.

On n'en dira pas tout à fait autant de l'indistinction entre les familles populaires, dans l'analyse qui leur est consacrée. Qu'elles puissent être perçues sans grande distinction par les institutions est une chose ; qu'il faille analyser leur fonctionnement ainsi est autre chose. Certes, ce qui est pointé ici, ce sont des caractéristiques d'ensemble, concernant la socialisation, les attentes vis-à-vis de l'école, les résistances. À la lecture, on se sent à la fois séduit et perplexe, et la question surgit : « est-ce le cas aussi généralement que ça ? ». N'y a-t-il pas, au moins dans certaines familles populaires, des « modes de socialisation » qui, pour n'être pas copie conforme du « mode scolaire », en sont proches et ne paraissent nullement incompatibles avec lui (alors que les enseignants l'ignorent) ? Les « tableaux de famille » brossés par B. Lahire semblent le confirmer. On a pu noter, dans d'autres travaux, que les familles populaires se distinguent nettement, selon leurs trajectoires, ou selon leurs rapports au quartier, et l'on peut repérer entre elles des différences sensibles dans leurs principes éducatifs, leurs relations à l'école. Alors, peut-on vraiment parler tout uniment « des pratiques socialisatrices des familles populaires » ? Il est à la fois intéressant et étrange de ne pas trouver dans le livre de distinction entre les familles « issues de l'immigration » et

les autres. Intéressant parce que, de la sorte, le sociologue contraint, contre les catégories ordinaires, à voir ces familles d'abord comme ce qu'elles sont, des membres des classes populaires, et contraint à rattacher leurs pratiques socialisatrices à des conditions objectives de vie. Étrange parce que, du côté des acteurs de l'école, la catégorie « immigré » est souvent mobilisée jusque dans les regards portés sur les familles ; et parce que, plus encore, bien des travaux ont montré l'investissement particulier de toute une part des familles « issues de l'immigration », dans l'éducation et la scolarité de leurs enfants ; le « mode de socialisation » y est-il vraiment semblable à celui des autres familles populaires ? Ne poussons pas trop loin la critique car D. Thin est en droit de souligner au moins deux points : d'une part, que la catégorie « familles issues de l'immigration » est elle-même trop générique pour être intéressante, et qu'en conséquence on n'en a jamais fini de raffiner dans l'appréciation des différences ; d'autre part que les différences entre les familles populaires ne signifient pas nécessairement que celles-ci mettent en œuvre, en leur sein, des « modes de socialisation » *fondamentalement différents*, et qu'il y aurait donc lieu de récusar cette grande opposition qu'il construit, avec valeur heuristique, entre « mode scolaire » et « mode populaire de socialisation ».

Si les familles populaires tendent à reconnaître la légitimité de l'école et de son « mode de socialisation », on enregistre aussi – de plus en plus voudrait-on dire, mais il ne s'agit peut-être que d'un effet d'optique – des discours populaires et des pratiques qui mettent en cause cette légitimité. Il ne s'agit pas seulement pour certaines familles de se défendre contre les intrusions jugées intempestives et indues de l'école dans l'espace familial. Il est question d'adopter une position plus « offensive », soit frontalement, en contestant des façons de faire de l'école avec les enfants, en mettant en cause l'école dans l'échec de leurs enfants, en récusant les décisions d'orientation, soit de manière plus « oblique » en pratiquant l'évitement scolaire, et en revendiquant le droit à « choisir l'école ». En d'autres termes, il se pourrait que la « résistance » des familles populaires tende à devenir de plus en plus « active », parce que la légitimité de l'école n'est plus acquise d'emblée.

Il faut souhaiter que ce travail soit lu par les « acteurs », enseignants, travailleurs sociaux, accompagnateurs scolaires, auxquelles il fournit incontestablement des clés d'intelligibilité. Comme c'est souvent le cas avec les travaux sociologiques, il y aurait pourtant une façon de le lire que l'auteur serait le premier à déplorer, et contre laquelle il y a lieu de mettre en garde. C'est celle qui consisterait, en changeant subrepticement d'objet, à dire que l'échec scolaire trouve bien sa source... dans les familles populaires, puisque leur « mode de socialisation »

est décidément trop éloigné de celui de l'école. Si, à l'évidence, la travail de D. Thin montre qu'il y a bien là un nœud de difficultés, il serait téméraire d'imputer à cet écart entre « modes de socialisation » le malaise scolaire et les résultats médiocres de certains élèves ; et ce serait d'autant plus téméraire que ce livre ne concerne pas la réussite scolaire des élèves mais les relations entre parents et école.

Dominique Glasman
Université de Savoie
CERAT, département CIVIL (Grenoble)

TOCHON (François Victor) (éd.). – **Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieu défavorisés et pluriethniques.** – Bruxelles : De Boeck Université ; 1996. – 380 p. – (Collection Perspectives en éducation).

Édité par François Victor Tochon, cet ouvrage est le fruit d'une réflexion menée pendant trois ans dans le cadre d'un séminaire, par des chercheurs et des spécialistes de l'intervention préscolaire, essentiellement québécois, intervenant dans les milieux défavorisés et pluriethniques. Seize contributions d'auteurs forment le corps de l'ouvrage : onze du Québec, deux des États-Unis, deux de France et une de Belgique. Une importante bibliographie de 339 titres, où dominent les écrits québécois et nord-américains, complète l'ouvrage.

Bien qu'il comporte un glossaire qui permet de mieux se repérer dans les spécificités institutionnelles des différents pays, l'ouvrage expose un questionnement et un débat pour un public déjà familiarisé avec les concepts utilisés, surtout nord-américains. Un ouvrage un peu plus ancien, « *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives* », paru en 1994 en France, vient utilement compléter celui-ci. Les auteurs, Gérald Boutin et Paul Durning, présentent de façon très explicite et structurée ce qu'est l'éducation ou mieux la formation familiale, clairement située dans le travail social, quelles sont les théories qui la sous-tendent et quels types d'actions sont développés dans quels contextes. Ils ont d'ailleurs collaboré à l'ouvrage que nous présentons.

Le titre du volume : *Éduquer avant l'école* et le sous-titre *L'intervention préscolaire en milieu défavorisés et multiethniques*, indiquent clairement l'objectif général partagé par les auteurs. Il s'agit d'intervention précoce dans des milieux où se concentrent habituellement échecs scolaires et décrochages afin de les prévenir. Est donc questionnée ici l'intervention éducative dans la petite enfance et particulièrement la place qui y est faite aux parents.

L'ouvrage veut atteindre un public large : chercheurs, formateurs, praticiens, étudiants, parents. Les différentes

contributions portent sur des travaux de recherche mais s'attachent aussi au recueil de données contextualisées, à l'exposé d'outils pour l'intervention d'où le recours à la parole écrite des praticiens et des formateurs. Il veut être un outil d'information et de formation sur la transition famille/institutions éducatives et un instrument de réflexion et d'action à partir de cas concrets.

Le point nodal concerne les relations réciproques entre les services de garde ou d'intervention éducative et les familles de milieu défavorisé ou pluriethnique. Quel type d'intervention tenir si l'on veut aller dans le sens de la prévention des marginalisations redoublées par l'échec scolaire ? Les concepts d'intervention éducative, d'éducation parentale ou de formation parentale avancés entraînent une interrogation sur leur mise en œuvre.

Entre intervention autoritaire et non interventionnisme, les auteurs cherchent une troisième voie qui reconnaît les parents comme partenaires et vise à leur permettre d'être actifs par rapport à l'éducation de leurs enfants, qui les soutient dans leur fonction parentale. En effet, les effets pervers possibles de l'intervention éducative sont maintes fois soulignés, en particulier ceux produits par certaines utilisations des outils psychométriques et des outils statistiques. Les stigmatisations accrues qui peuvent en découler impliquent, pour être combattues, de changer de regard sur la pauvreté. Ce sont donc des prises de positions éthiques qui se manifestent là. Toutes les actions visent à la prise en compte, à la reconnaissance sociale de tous les parents, ici les plus défavorisés, et veulent conduire au renforcement de leur puissance sociale (empowerment) qui donne maîtrise sur l'existence.

De telles actions, qui ramènent en définitive à des valeurs démocratiques, impliquent des compétences et des qualités de tolérance et d'empathie pour les personnels qui les conduisent. L'accent est fortement mis sur la formation initiale et surtout continue, définie à partir des difficultés concrètes des acteurs de première ligne que sont les éducateurs ainsi que sur les aides qui peuvent leur être apportées dans l'activité professionnelle.

Pour tenter de répondre à ces problématiques complexes, la réflexion et les pistes d'action portent dans une première partie sur la thématique de la pauvreté et des services de garde.

François Victor Tochon présente et met en perspective les différents genres de suppléance familiale qui forment les services à l'enfance aujourd'hui au Québec. Affirmant l'amélioration de la qualité du travail des garderies, il souligne la nécessité d'un partenariat avec les parents de milieux défavorisés, essentiel pour essayer de contrebalancer les effets de la pauvreté. La recherche accorde une

place plus importante à l'environnement parental et montre que l'intervention préscolaire auprès des enfants n'a de chances d'être efficace que si l'on agit non pas sur mais avec les parents.

Jean-Marie Miron relate à la suite son expérience d'éducateur en garderie. En contact journalier avec des parents de milieu défavorisé, les éducateurs ont à combiner l'action sociale en direction des parents, dont ils connaissent très intimement les conditions de vie, à l'action éducative en direction des enfants. Parmi les différents acteurs du travail social qui interviennent auprès de ces familles, les éducateurs, de par leur expérience quotidienne, ne doivent pas être oubliés si l'on veut trouver les chemins de l'action avec les parents.

Une étude comparative menée par Richard Cloutier, Lyne Champoux et Christian Jacques analyse d'abord les rapports entre services de garde et pauvreté des familles. Les garderies, services privés à but non lucratif, ont des moyens et des fonctionnements différents. Celles situées en milieu défavorisé apparaissent comme plus mal loties que celles situées en milieu favorisé. Du fait des fonctions secondaires (sociales) qu'elles exercent, de la charge de travail supplémentaire que cela représente, elles risquent d'offrir un milieu de moins bonne qualité. Les organismes gouvernementaux doivent absolument tenir compte des exigences spéciales des établissements en milieu défavorisé.

Enfin Olivier Prévôt, Didier Landau, Gérard Pithon présentent deux recherches-actions menées dans des institutions spécialisées françaises, concernant l'accompagnement parental de jeunes mères en situation vulnérable par le moyen d'un « contrat pédagogique de formation ». Ils déplorent le manque de coordination entre les différents services et intervenants et préconisent des lieux pluridisciplinaires qui permettraient d'optimiser les interventions.

Au total, dans cette partie, la problématique spécifique des familles de milieu défavorisé est affirmée et les caractéristiques particulières du fonctionnement des services de garde esquissées. Les auteurs s'engagent dans des actions qui s'appuient sur la prise en compte des parents tels qu'ils sont et la promotion d'un partenariat éducatif avec eux.

La deuxième partie de l'ouvrage se place du point de vue interculturel. La reconnaissance du pluralisme culturel est posée comme point de départ, elle conduit à chercher des voies qui permettent de dépasser les obstacles liés à la rencontre des cultures.

Carole Lavallée part des difficultés éprouvées par les éducatrices en milieu défavorisé pour définir une formation qui les aide dans leur travail. En milieu pluriethnique,

la difficulté à communiquer avec les familles est prévalante : développer des capacités de décentration culturelle par la connaissance du vécu des familles minoritaires est une première étape. Insister sur la dimension pluraliste de la société québécoise du fait de l'immigration et développer une pédagogie de la coopération permet de lutter contre les attitudes discriminatoires.

Pauline Carignan présente le point de vue de l'Office des services de garde à l'enfance, intégré au ministère de la Famille. Le rôle de l'Office est de garantir la qualité des services de garde pour tous et en particulier d'aider à une bonne intégration des familles. Des mesures spécifiques sont prises pour les garderies en milieu défavorisé. Il s'agit d'assurer un soutien financier aux établissements et de soutenir le personnel par des actions de formation et de supervision. Des programmes de stimulation précoce, comme « Jouer, c'est magique » sont rendus accessibles aux enfants deux jours par semaine. Les parents doivent eux bénéficier d'activités permettant d'accroître leur compétence parentale. D'autres mesures concrètes portent sur l'amélioration de l'information et les possibilités de formation continue en direction des familles.

Daniel J. Walsh, dans le chapitre suivant, illustre ses options de travail dans une monographie située à Chicago. Il plaide au travers d'un exemple personnel pour la nécessaire implication de l'éducateur afin d'établir des relations de confiance avec les parents de l'ordre d'une « extension de la conversation » (Bruner). Il souligne fermement le danger du raisonnement en terme de déficit des enfants et des familles et affirme son choix en faveur de l'équité qui consiste à assurer aux enfants de milieu défavorisé des conditions d'accueil aussi bonnes que celles des enfants de milieu favorisé.

Le dernier chapitre, rédigé par un non autochtone, concerne les populations autochtones québécoises. François Larose, qui a œuvré pour l'autonomie de communautés autochtones, souligne le paradoxe que constitue pour lui l'écriture de ce chapitre. Par un éclairage historique, il analyse les effets pervers de la politique de sédentarisation menée dans les années 70 et les conséquences que cette décision a produites sur les modes de socialisation des populations autochtones. Il existe des besoins actuels en garderies mais elles ne peuvent être purement compensatoires, elles ont à s'appuyer sur les réalités autochtones et pour cela il est nécessaire que soient formées des éducatrices autochtones. En définitive, c'est d'ailleurs aux autorités autochtones à se prononcer sur le type de personnels qu'ils veulent recruter.

La troisième partie porte sur les relations des familles et de l'école. Elle commence par un article de Raquel Betsalel-Presser à laquelle le livre est dédié.

Celle-ci avec Maryse Joncas analyse la dialectique entre les écoles maternelles et les garderies privées au Québec. Elle décrit les représentations et les rapports qu'entretiennent les parents de milieux défavorisés avec ces deux systèmes de prise en charge ainsi que les perceptions qu'ont les enseignantes et les éducatrices de leur rôle. Elle plaide pour une nécessaire continuité entre les deux systèmes.

C'est une approche écologique des services préscolaires en milieux défavorisés, étayée par la théorie de Bronfenbrenner que proposent, à partir d'une revue de la question, Marie Jacques et Madeleine Baillargeon. Trois niveaux de facteurs de risques pour le développement de l'enfant sont dégagés ainsi que des suggestions d'action.

Le troisième chapitre se centre sur l'observation ethnographique, faite par Janine Hohl et Michèle Normand, de la parole des enfants à l'école. Les parents sont très présents dans le dire des enfants à l'école et ce fait peut devenir un outil pour construire une relation créative à l'égard des parents et pour la formation des enseignants.

Linda Rogers et Nancy S. Haas partent du langage des enfants arrivant à l'école avec des retards de langage importants. Reconnaître la langue propre des enfants comme étant efficace au sein de la culture familiale et faire collaborer les trois parties en présence : parents, professionnels de l'éducation préscolaire et orthophonistes tels sont les principes que l'on retrouve dans les exemples cliniques présentés.

Enfin Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet terminent cette partie en brossant un tableau général des relations famille-école et ses implications pour la formation. L'école ne peut plus se suffire à elle-même, elle doit aller vers l'élaboration d'un projet éducatif commun avec les parents. Même si les relations sont encore souvent conflictuelles, c'est vers le partenariat qu'il faut aller.

La dernière partie comporte deux importants chapitres sur le changement dans l'intervention préscolaire et l'évaluation. Le premier de Michel Corbillon, Christine Auguin, Paul Durning, Dominique Fablet et Françoise Gerber montre la valeur de l'évaluation centrée sur les processus de l'intervention précoce dans le cas d'une action de protection sociale de l'enfance, « Enfant Présent ». Le travail mené en France dans cette structure entre Protection maternelle et infantile et Aide sociale à l'enfance a particulièrement bien clarifié les principes de base de la recherche de terrain.

François Victor Tochon quant à lui montre les difficultés liées à l'évaluation des effets de l'intervention préscolaire, voire des effets pervers que celle-ci peut produire. Il confronte ces deux logiques évaluatives (évaluation

tion centrée sur les processus et évaluation centrée sur les effets) et esquisse des voies qui permettent de concilier exigence de la recherche et intervention.

Au total un livre qui suscite la réflexion sur une thématique relativement peu développée en France, l'intervention préscolaire en direction des enfants et des parents, qui soulève même souvent de la méfiance de par les dérives qui ont pu avoir lieu dans les actions interventionnistes.

La plupart des approches de l'intervention préscolaire présentées ici ont une optique communautaire et différentialiste et relèvent du travail social. La place occupée en France par l'école maternelle, étape première de l'intégration républicaine par l'école et lieu d'accueil de la totalité des enfants de 3 à 6 ans, explique que notre centration porte plus sur l'action éducative. Elle explique aussi que le partenariat avec les parents se développe lentement. Une évolution se fait jour cependant notamment dans les lieux (ZEP entre autres) où l'on se pose la question de l'accueil de tous les enfants aussi éloignés soient-ils de la culture de l'école.

Il est remarquable que la réflexion pédagogique soit complètement absente de l'ouvrage. Or, c'est aussi selon la façon dont les adultes s'y prennent, que les enfants vont s'engager ou non dans la construction de connaissances qui leur permettront une maîtrise sur le monde qui les entoure et une bonne insertion scolaire ultérieure.

Mais l'intérêt du livre c'est justement cette décentration qu'il nous permet, car nous avons les mêmes interrogations (effets pervers stigmatisants des actions, problème de la recherche et de l'évaluation, formation des personnels) dans un contexte différent.

Olga Baudelot
CRESAS/INRP

WOLFF (Éliane). – **Lycéens à la Une. La presse lycéenne à La Réunion.** – Saint-André : Océan Éditions, 1998. – 207 p.

Comme le souligne Éliane Wolff dans son introduction, les journaux lycéens demeurent pour beaucoup des « feuilles de choux sans grand contenu ». D'où, sans doute, le faible travail d'archivage auquel ils ont donné lieu et a fortiori le petit nombre de recherches qui leur ont été consacrées. Ces Lycéens à la Une présentent ainsi le grand intérêt de combler un manque évident touchant un objet assez significatif de la socialisation juvénile. Car si l'ouvrage est consacré à l'histoire de la presse lycéenne à

La Réunion et permet un accès original aux événements politiques et en particulier à la politique scolaire de ce département au cours du dernier quart de siècle, son propos dépasse largement le cadre de la chronique localiste ou de la curiosité « exotique » pour ce morceau de territoire français perdu dans l'Océan indien. Du premier journal apparu à la fin des années 60 au lycée Leconte de Lisle, qui fut pendant cent cinquante ans le seul établissement secondaire de La Réunion, aux fanzines des années 90, les publications lycéennes constituent en effet un excellent analyseur du rapport au politique qu'ont entretenu les générations qui se sont succédé, ainsi que du type de « culture jeune » qu'elles ont développé dans des établissements de plus en plus nombreux et ouverts à des publics nouveaux.

L'auteur propose une périodisation qui fait apparaître des types d'engagement différents des lycéens dans l'espace public. La première époque, celle des « pionniers » sur laquelle s'arrête plus particulièrement l'analyse, voit les journaux lycéens, de la fin des années 60 au début des années 80, jouer un double rôle d'installation d'un journalisme ouvert et quasi professionnel dans une société réunionnaise encore verrouillée par l'héritage colonial et d'affirmation de valeurs plus spécifiquement juvéniles peu prises en compte par les médias traditionnels. La seconde est plutôt caractérisée par un désinvestissement de la forme écrite au profit d'une communication audiovisuelle qui « explose » dans l'île au cours des années 80. La troisième, du début des années 90 à nos jours, consacre un retour à la presse papier, sur fond de droits nouveaux, mais selon des formes qui font davantage de place à l'expressivité juvénile qu'au débat d'idées.

La capacité d'initiative des lycéens paraît avoir été singulièrement encouragée par la situation de La Réunion, colonie devenue département. Dans les années 1960, en effet, tradition et modernité s'y télescopent dans des espaces sociaux différents. Le droit commun ne s'y applique pas aux fonctionnaires qui, en vertu d'une ordonnance « scélérate », peuvent être rappelés d'office en métropole si leur comportement est jugé de nature à troubler l'ordre public. La presse de l'île est, jusqu'en 1976, monopolisée par la droite légitimiste et départementaliste locale. Le seul contrepoint est constitué par un journal du parti communiste réunionnais, dont le secrétaire général, Paul Vergès, reste interdit d'antenne jusqu'en 1981.

Cette fermeture de l'espace public du débat est une des conditions essentielles du développement d'une presse lycéenne très vivace dès la fin des années 60. Deux journaux dionysiens sont particulièrement significatifs de son engagement dans la lutte pour la liberté d'expression.

Pourquoi pas ? (1974-1978) et *Sûrement pas !* (1978-1980) sont contemporains de grandes mobilisations de la jeunesse, comme celle que suscite la loi Debré modifiant les conditions du service militaire. Le premier se fait en particulier le relais des activités de deux clubs du lycée Leconte de Lisle : « culture réunionnaise », qui promeut une culture créole encore très refoulée à l'époque, et « information politique » qui réussit le prodige de faire débattre, publiquement et pour la première fois dans l'histoire de l'île, départementalistes et indépendantistes. C'est ainsi que, le 20 juin 1975, un débat « historique » s'y déroule entre Paul Vergès et Pierre Lagourgue, président du Conseil général, sur les problèmes économiques de La Réunion. Il est suivi de nombreux autres sur des sujets tout aussi sensibles.

Mais il faut sans doute se garder de ne voir dans ces expressions courageuses qu'une sorte de substitution, le lycée jouant purement et simplement le rôle que n'assume pas, à cette époque, la vie publique. Certes, les adolescents qui prennent la plume peuvent être encadrés par des adultes qui sont partie prenante dans les divers conflits. Le lycée Leconte de Lisle comporte ainsi plusieurs enseignants actifs dans la vie scolaire et par ailleurs responsables départementaux de syndicats. Mais Éliane Wolff insiste sur le fait que, malgré le caractère explosif des sujets abordés, les lycéens ne renoncent jamais aux règles déontologiques qu'ils se sont fixées : respect du pluralisme, caractère contradictoire des débats, travail de recherche et de lecture sur les sujets abordés, transparence et rigueur dans l'organisation.

Cette histoire de la presse lycéenne montre donc à l'œuvre une dialectique subtile qui voit les jeunes reprendre à leur compte les conflits des adultes, mais imprimer à leur traitement un caractère démocratique que ces derniers ne sont manifestement pas en mesure de garantir. Un regard plus précis sur ces vingt-cinq années permet d'ailleurs de remarquer que les intérêts et compétences des lycéens dépassent le cadre strict des joutes politiques. Parmi les premiers journaux apparus à la fin des années 60, *Cactus* et *Boum jeunesse*, aux titres suggestifs, veulent aussi faire prendre en compte les préoccupations d'une catégorie d'âge ignorée par les médias traditionnels. Cette émergence des valeurs juvéniles, intégratrices et pacifiques, fait voir et suscite des formes culturelles plurielles qui transcendent fortement le débat bi-polaire dans lequel s'est enfermée la vie du département. Elle prépare, d'une certaine façon, les mutations profondes que connaît, dès 1981, le paysage médiatique réunionnais, avec, notamment, la création de la célèbre Radio-Freedom.

Bien que cet ouvrage ne se présente pas explicitement comme le résultat d'un travail de recherche en matière de socialisation politique, il intervient nettement dans les débats qui traversent ce champ de recherche. Il donne en particulier des arguments favorables aux thèses selon lesquelles la transmission intergénérationnelle des options et des valeurs ne se fait pas de façon linéaire et passive. Il n'essaie pas non plus d'accréditer l'idée que les jeunes tireraient de leur propre fonds des problématiques qui ne devraient rien à la situation préparée pour eux par leurs aînés. C'est au contraire un de ses principaux intérêts que de montrer, sur une période assez longue, les différentes et complexes interactions entre les mondes adulte et juvénile. Il esquisse d'ailleurs une approche qu'il serait intéressant d'approfondir si l'on voulait poursuivre dans la réflexion concernant la socialisation de la jeunesse réunionnaise et qui fait voir, sous la commune aspiration à faire entendre la « vraie » voix des jeunes, des différences notables liées aux changements dans les caractéristiques sociodémographiques de la population lycéenne. C'est ainsi que les publications très professionnalisées et porteuses d'une identité « jeune » correspondent plutôt à une génération d'« héritiers » et que celles, plus politisées, qui prennent le relais sont plutôt sous la responsabilité de lycéens des séries économiques, d'origines plus modestes et techniquement plus variées.

On aimerait que ces pistes d'analyse continuent d'être frayées, d'autant que la dernière période, qui voit les journaux lycéens emprunter dans des formes très différentes (éphémères journaux inter-lycées encadrés par des adultes, journaux du lycée souvent réduits au rôle de vitrine de l'établissement, ou journaux des lycéens, plus autonomes, envahis par le dessin et porteurs d'un humour potache très éloigné de l'intervention civique) fait l'objet d'une approche beaucoup plus rapide que les précédentes. Elle suggère pourtant beaucoup concernant les rapports qu'entretiennent les jeunes d'aujourd'hui entre la sphère publique de leur existence d'élève et celle, privée, réservée à la manifestation de leur personne, La Réunion constituant, par le caractère particulièrement rapide et massif de la scolarisation secondaire, et malgré les spécificités liées à son histoire, un miroir grossissant de la scolarisation lycéenne nationale.

Patrick Rayou
Université de Nantes-CREN
GES-INRP

Revue française de sociologie

publié 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. : 01 40 25 11 87 ou 88

JUILLET-SEPTEMBRE 1999, XL-3

ISBN 2-7080-0922-2

- | | |
|---|-------------------|
| Une révolution dans les représentations du travail
L'émergence de la catégorie statistique de « population active » au XIX ^e siècle en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis | Christian TOPALOV |
| Une mobilisation improbable : l'occupation de l'église Saint-Nizier par les prostituées lyonnaises | Lilian MATHIEU |
| L'évolution du capitalisme moderne
La France dans une perspective comparative | Paul WINDOLF |
| L'analyse sociétale des rapports entre les activités féminine et masculine
Comparaison France-Japon | Hiroatsu NOHARA |
| Confiance et accumulation de capital social dans la régulation des activités de crédit | Michel FERRARY |

LES LIVRES

Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex - CCP Marseille 636 09 B

Tarif 1999 : L'abonnement (4 numéros) France 400 F
Étranger 480 F

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
Éditions OPHRYS - BP 87 05003 GAP Cedex
Soit auprès des librairies universitaires

Le numéro 125 F

ARTICLES - A complex approach to alternation

André Geay, Jean-Claude Sallaberry – Rethinking didactics : how to teach in the context of alternation

p. 7

A didactic of alternation, that is to say a way of teaching different from that usually practiced in schools, is to be invented. Of course, lectures, which are a didactic method especially well adapted to the transmission of theoretical knowledges, have their place in teaching by alternation. But experience acquired in working situation must be exploited didactically. So, teachers must accept to reverse their disciplinary logic and to enter interdisciplinary logic of knowledge production, from explication and problematization of true life situations.

Frédérique Lerbet-Séréni, Dominique Violet – Mediation paradoxes. Tradition and alternation.

p. 17

Complex and often paradoxical processes elaborated by the learner in an alternation situation may help realizing relevant learning. When pedagogy doesn't try to eliminate them, teachers' work can be conceived of as a mediation activity equally paradoxical. In such a conception, alternation is not separated from tradition but not blocked by it either. It shows to what extent links between contradictory spaces and periods of time may be educationally dynamic. Which, in return, asks questions concerning teaching/learning in a traditional school.

Pascal Galvani – Cross fertilization of knowledges and socio-formative alternation engineering : University action/research/training programme for the Fourth World

p. 25

This paper presents a methodological reflection based on the experience of the European programme "The Fourth World-University". This programme of training, action and research was based on the principle of alternation-alternating learning, in all senses of the word- and on the cross fertilization of three kinds of knowledge about extreme poverty : the lived knowledge of those with real experience of extreme poverty, the practical knowledge of those activists who work with the very poor, and the knowledge of researchers and academics.

The alternating knowledge came about through an intense dialogic exchange where the three kinds of knowledge – experiential, practical and theoretical – were mutually brought into question. The methodology of alternating learning in this way was essentially that of accompanying the emergence and the production of sense. The research itself was structured around the diverse interactions which took place between these different sources of knowledge. The principle of equality in the process of the co-construction of meaning is one which respects the logic that each form of knowledge is in itself valid. This equality of power gives to each actor/researcher a new understanding of the meaning of objectivity and of involvement.

Noël Denoyel – Tripolar alternation and learning by experiment considered in the perspective of Peirce semiotics.

p. 35

The tripolar concept of training (auto-hetero-oïko), foundation of alternating courses practice (with multiple learning situations and actors), draws us back to the differentiation between the three main persons singular (I, You, He) expressed in common language as the compound epistemology of semiotics put forward by Peirce... Practical intelligence (close to the "metis" of the Greeks) can be noticed among craftsmen when they refer to the "biais du gars" bespeaking an open logic where transduction and abduction are linked to deduction and induction. A constructive reasoning, interactive and ecological, with ethical objectives, is created. It's a practical rationality aiming at actualizing the potentiality of the situation and marked by sagacity and prudence in action in the Aristotelian sense (phronesis). The "ec(h)otraining" emerging from the wisdom of experience, this interactive vision of things is necessarily included in the chain linking two other thoughts : the intuitive thought and the formal thought, between spontaneity and habit.

Franc Morandi – Cognitive alternation and formative alternation in primary school teachers training : representations and knowledge in action

p. 43

What are the cognitive processes and training patterns concerning teachers training ? After having looked for the cognitive alternation meanings, various representations and positions of school teachers training are analysed. Their examination allows to find out an original process of professional knowledge construction in the alternation system. The cognitive alternation (real alternation) is a characteristic feature of commitment to educational practice, through a formative temporality. Its dynamics questions patterns and practices designed to support formative alternation for teachers.

Maguy Chailley – Image on screen and real image...: image deciphering : May what we watch on TV really happen ?

p. 55

Is it possible to induce four to six-year-old children to ponder over the relation between real life and TV images, particularly spot advertisements ? This is the topic of this research work conducted in a nursery school. It analyses exchanges of views and well argued answers developed concerning these messages which show reality while altering it.

Michel Lobrot – New perspectives on school success and failure.

p. 63

School failure is not the consequence of teachers and students inability to transmit or take in knowledge, but is the consequence of representations of these processes constructed by the system which are paradoxically similar to those of Pierre Bourdieu. Knowledge is considered by the system as a tool for social recognition and adjustment, an asset necessary for all. The system of diplomas and constraints organized with this objective prevents students from constructing "intrinsic motivations" which are necessary to learn. As a result, the only successful students are those who find in their family enough stimulation, which cannot be tolerated in a democratic system. It's why schools must redefine immediately their "missions".

Gilles Combaz - Autonomy of schools, diversification of educational methods and inequalities at school

p. 73

After going through a phase of standardization in the solutions adopted to fight off social inequalities in success at school, French educational policies have tried hard since the early seventies to diversify the teaching courses so as to find a more adequate answer to the problem of heterogeneous pupils. This diversification was accompanied by an increased autonomy of schools and a weaker centralizing role of the State. Our purpose is to show that this process is hardly compatible with the objectives of democratization that are officially declared. By studying the case of a measure recently put forward within the context of the reform of secondary schools, "les parcours pédagogiques diversifiés", we will try to show that the increased autonomy acquired by school may lead to a worsening of social inequalities partly produced within the school system. These inequalities can be seen in the cultural contributions that vary much along the social composition of school public as well as in markedly unbalanced timetables as far as compulsory subjects are concerned

Denise Égea-Kuehne - A Survey of an American phenomenon : the "reconceptualists"

p. 89

Curriculum theory - which is regarded in United States as a specific study field - emerged at the turn of the twentieth century to develop the conception of academic curricula. This theory was utterly renewed during the sixties thanks to the asset of the "reconceptualist" movement. From a survey focusing essentially on scientific symposia and publications which gave this movement opportunities to express its thought, this paper outlines the various steps of its development.

Alexandre Cosmopoulos - Educational relationship : a necessary requirement for educational efficiency

p. 97

The author, who teaches "pedagogy of relationship dynamics", explains his conception of educational relationship as a root and a catalyst of any educational efficiency. Educational relationship, when it gets warm and respectful, allows educational process to train and develop the individual successfully. The authenticity of educational relationship is based on the strength of dialogue, inspired by a feeling of fraternity, "agapê".

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

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

N° 3 - SEPTEMBRE 1999

Régis VERQUERRE, Georges MASCLET et Annick DURAND

Les valeurs et la centralité du travail chez les lycéens et les jeunes
en recherche d'insertion professionnelle

Sabine POHL

Contribution à une analyse des relations
entre l'implication à l'égard du travail
et l'implication à l'égard de l'activité professionnelle

Pierre BLESSON

Éclairages sémiotiques des discours sur l'orientation

Brigitte ALMUDEVER, Sandrine CROITY-BELZ et Violette HAJJAR

Sujet proactif et sujet actif :
deux conceptions de la socialisation organisationnelle

Odile PIRIOU et Charles GADEA

Devenir sociologue

Jean-Pierre JAROUSSE et Marie-Agnès LABOPIN

Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1999 France : 280 FF (42,68 Euros)
Étranger : 350 FF (53,35 Euros) - Vente au numéro : 95 FF (14,48 Euros).

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

du 1^{er} août 1999 au 31 juillet 2000

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300	F ttc	45,73 euros
Corse	300	F ttc	45,73 euros
DOM	296,92	F	45,27 euros
Guyane, TOM	293,83	F	44,79 euros
Etranger	370	FF	56,41 euros

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40	F	6,10 euros
du n° 95 au n° 115	59	F	8,99 euros
n° 116 et n ^{os} suivants	80	F	12,20 euros

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79
 Abonnements : 01.46.34.90.81
 Rédaction : 01.46.34.91.61

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
 Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

.....
 • **Le Français aujourd'hui**, revue trimestrielle, est liée depuis sa
 • création en 1967 à l'Association française des enseignants de
 • français (AFEF). Autour d'une thématique précise, chaque
 • numéro regroupe des contributions qui s'appuient sur des
 données de recherches récentes et des expériences de classe.
 Elle offre ainsi à ses lecteurs des connaissances actualisées sur
 l'apprentissage de la langue et des discours, sur un auteur ou
 une approche littéraire, sur des démarches pédagogiques
 novatrices... à tous les niveaux d'enseignement du français :
 de la maternelle à l'université. Des chroniques augmentent
 chacun des volumes autour d'une question d'actualité dans
 les domaines de la linguistique, de la poésie, de la littérature
 de jeunesse, de la culture et de l'histoire de l'enseignement.

Parmi les titres parus...

« La langue et ses représentations » (déc. 1998), « ...à l'université »
 (mars 1999), « États du drame » (juin 1999), « Lecteurs, littératures,
 enseignement » (Actes du congrès de l'AFEF de juin 1998)

... et à paraître

« Écritures créatives » (sept. 1999), « L'énonciation » (déc. 1999),
 « Nouvelles technologies » (mars 2000), « La vie de l'auteur »
 (juin 2000)...

	salaires < 11000 F	salaires > 11000 F
Adhésion + abonnement	340 F	380 F
Adhésion + abonnement étudiants en IUFM	200 F	

Comité de rédaction : Jacques David, rédacteur en chef, Jean Verrier, directeur de publication,
 Dominique Bucheton, Yannick Carré, Jean-Louis Chiss, Josiane Gaudin, Anne-Marie Hubat-Blanc,
 Jeanne-Antilde Huynh, Martine Laborde, Michel Le Bouffant, Philippe Longchamp, Danièle Manesse,
 Serge Martin, Marie-Anne Paveau, Isabelle Pécheyran-Hernu, Francis Tourigny.

AFEF-Le Français aujourd'hui
19, rue des Martyrs
75009 Paris

9

s o m m a i r e

ARTICLES

L'alternance : pour une approche complexe
(dossier coordonné par J.-C. Sallaberry)

Gaston Pineau, Jean-Claude Sallaberry – *Présentation. La perspective de l'alternance*

André Geay, Jean-Claude Sallaberry – *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?*

Frédérique Lerbet-Séréni, Dominique Violet – *Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance*

Pascal Galvani – *Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formatrice. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université*

Noël Denoyel – *Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce*

Franc Morandi – *Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaissantes »*

*
**

Maguy Chailley – *Image-écran / réel... Décryptage d'images, ou « Ce qu'on voit à la télévision peut-il se passer vraiment ? »*

Michel Lobrot – *Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaires*

Gilles Combaz – *Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours différenciés au collège*

Denise Egéa-Kuehne – *Les reconceptualistes : histoire d'un phénomène américain*

Alexandre Cosmopoulos – *La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative*

NOTE DE SYNTHÈSE

André Geay et collaborateurs – *Actualité de l'alternance*

NOTES CRITIQUES