



Recherches en Education

*Les politiques d'éducation et de formation
à l'épreuve des changements
institutionnels*

N°7 - Juin 2009

**Centre de Recherche en Education de Nantes
C.R.E.N.**


UNIVERSITÉ DE NANTES

Recherches en Education est la revue du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), équipe d'accueil EA 2661. Créée en 2006, elle se propose de publier deux ou trois numéros par an. Elle est dotée d'un comité de lecture scientifique et d'un comité de rédaction. Elle est hébergée par le site web du CREN : <http://www.cren-nantes.net>

■ Buts de la revue

Recherches en Education se veut une revue généraliste publiant aussi bien des dossiers thématiques que des articles hors thèmes. Elle se propose de faire connaître de nouveaux chantiers de recherche en sciences de l'éducation, de diffuser largement les travaux des laboratoires de recherche en sciences de l'éducation, d'assurer une visibilité internationale grâce aux facilités de diffusion et de consultation qu'offre Internet.

■ Types d'articles publiables dans cette revue

Cette revue est ouverte à toutes les disciplines contributives des sciences de l'éducation, aux multiples formes qu'y prend la recherche. Toutes les méthodologies sont admises pourvu qu'elles fassent l'objet d'une explicitation suffisante et d'un usage rigoureux. La revue publiera donc des articles relevant de recherches théoriques (revues de questions, travaux d'ordre épistémologique, philosophique ou historique), de recherches empiriques, de recherches pédagogiques ou didactiques.

■ Fonctionnement de la revue

Le comité de rédaction soumet les articles à deux lecteurs : un enseignant-chercheur du CREN et un membre extérieur. En cas de litige, une troisième lecture est demandée.

Certains numéros de la revue sont thématiques. Ces numéros sont placés sous la responsabilité scientifique d'un rédacteur invité, lequel pourra être un membre du CREN ou un enseignant-chercheur d'une autre équipe. Le contenu des dossiers thématiques est négocié avec le comité de rédaction. Les articles de ces dossiers sont soumis à une double lecture : une par le rédacteur invité et l'autre par un membre du comité de lecture.

Au dossier thématique s'ajoutent des articles hors thème dans la rubrique *Varia*. Ces articles font l'objet d'une double lecture.

■ Comité de lecture

Outre les enseignants chercheurs du CREN, le comité de lecture est constitué des membres extérieurs suivants :

Jean-Pierre Astolfi - Université de Rouen
Bertrand Bergier - UCO Angers
Marc Bru - Université de Toulouse
Loïc Chalmel - Université de Rouen
Claude Dubar - Université de St Quentin

Yves Reuter - Université de Lille
Bernard Rey - ULB
Patricia Schneeberger - IUFM de Bordeaux
Gérard Sensevy - Université de Rennes
Denis Simard - Université Laval (Québec)

Marc Durand - Université de Genève
Christiane Gohier - Université du Québec
Jean Houssaye - Université de Rouen
Pierre Pastré - CNAM
Henry Peyronnie - Université de Caen
Gaston Pineau - Université de Tours
Thierry Piot - Université de Caen
Patrick Rayou - IUFM de Créteil

Michel Soëtard - UCO Angers
Rodolphe Toussaint - Université du Québec
Agnès Van Zanten - CNRS
Gérard Vergnaud - CNRS
Alain Vergnioux - Université de Caen
Jacques Wallet - Université de Rouen
Annick Weil Barais - Université d'Angers
Constant Xypas - UCO Angers

■ Equipe éditoriale

Directeur de publication et rédacteur en chef

Michel Fabre, directeur du CREN

Rédacteur adjoint

Frédéric Tupin

Comité de rédaction

Jean-Pierre Benoit
Carole Daverne
Yves Dutercq
Martine Lani-Bayle
Christian Orange

Secrétariat d'édition

Mohammed Ghalimi
Sylvie Guionnet
Crédit Photo : Superchi

mohammed.ghalimi@univ-nantes.fr

sylvie.guionnet@univ-nantes.fr

revue@cren-nantes.net

<http://www.cren-nantes.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage
Chemin la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes Cedex 3 France
☎ : 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11





Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

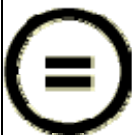
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#) 



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006

Recherches en Education

N° 7 - Juin 2009

Les politiques d'éducation et de formation à l'épreuve des changements institutionnels

<i>Edito</i> – Yves DUTERCQ & Julia RESNIK.....	6
Michel WARREN Un référentiel nouveau de gestion de la <i>chose publique</i> éducative française	14
Stéphanie GOIRAND L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous assistance ou famille sous surveillance ? Le cas des « parcours individualisés de Réussite éducative ».....	27
Sylvie MONCHATRE Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec	41
Jean-Paul GEHIN Les politiques de formation professionnelle en région : un processus lent et complexe de construction de l'action publique régionale	54
Mikael PALME & Elisabeth HULTQVIST La transformation de l'école secondaire en Suède : marchandisation, dissolution et reconstruction des frontières institutionnelles et sociales.....	68
Anne GUSTIN Innovation et changement institutionnel : l'exemple des TPE	80
François VILLEMONTAIX Du bricolage à la prescription : évolution du rôle des acteurs de l'informatique scolaire	89
Varia	
Jonathan PHILIPPE Dramatiser les savoirs ou le refus du clivage « matière-manière » dans les savoirs enseignés.....	102
Constantin XYPAS & Renaud HETIER La fonction de l'imaginaire dans la construction de la problématique en recherche doctorale : obstacle et outil	112
Sophie RUEL Le sentiment amoureux chez les filles et les garçons entre 6 et 11 ans : son implication dans le mode de construction identitaire de genre	120

Edito

Les enjeux de la reconfiguration des politiques d'éducation et de formation

De nombreux travaux signalent depuis vingt ans la reconfiguration de l'action publique en matière d'éducation et de formation dans la plupart des pays du monde. Les trente années de l'après Seconde Guerre mondiale ont été clairement marquées par un vaste mouvement d'investissement dans l'éducation qui au nom de l'égalité de chances devait favoriser la croissance économique des pays (Resnik, 2006). A ce titre, ce sont les Etats ou les pouvoirs centraux qui ont impulsé et contrôlé les réformes visant à l'élargissement de l'accès aux études longues, soit à partir de la généralisation des structures communes d'enseignement du premier cycle du secondaire (pour se limiter à l'Europe occidentale, citons la grundskola en Suède, la comprehensive school en Grande-Bretagne, le collège unique en France...), soit à partir de la promotion de filières diversifiées d'accès aux certifications nécessaires (Allemagne, Suisse). Ce mouvement s'est poursuivi à travers l'ouverture de l'ensemble de l'enseignement secondaire à un public plus large (comme ce fut le cas avec la réforme des lycées en France dans les années 1980).

La massification de l'enseignement secondaire à laquelle aboutissent ces réformes, globalement convergentes malgré les différences d'un pays à l'autre, a nécessité partout d'importants efforts financiers et une grande volonté politique (Resnik, 2008). La période qui suit, et dans laquelle nous nous inscrivons encore, se caractérise d'abord comme celle de la post-massification (du secondaire). Le passage d'une période à l'autre renvoie là aussi à des motifs d'ordre idéologique et d'ordre budgétaire. D'une part, les réformes démocratisantes ou, au moins, massificatrices semblent ne pas avoir répondu à tous les espoirs mis en elles (Prost, 1986 ; Derouet, 1992) : si, incontestablement, l'accès aux études longues s'est généralisé, dans la plupart des pays les conditions effectives de scolarisation sont restées différentes selon les types d'élèves, notamment en fonction de leur milieu social, et plus encore les résultats scolaires et les perspectives d'orientation professionnelle. D'autre part, les pouvoirs centraux, sous l'influence de recommandations des organismes intergouvernementaux (OCDE, Banque Mondiale), ont prêté de plus en plus attention à l'efficacité de leur politique rapportée au budget investi et se sont mis à penser leur action sur le plan comptable et donc à s'intéresser à son efficience.

De la décentralisation à l'individualisation des politiques d'éducation

Ce sont ces reconsidérations qui sont à la base de la vague de décentralisation qui touche tous les pays durant les années 1980 et le début des années 1990 : on prête au régional ou au local des vertus que le niveau central n'aurait pas, à savoir une plus grande pertinence de l'action et une meilleure gestion de l'investissement, mais c'est aussi l'occasion pour des Etats en difficulté financière de déléguer une bonne partie de la charge aux niveaux politico-administratifs intermédiaires (Dutercq, 2003). Mais ne nous y trompons pas, dans de nombreux pays où la décentralisation éducative a cours, l'Etat central continue de garder le contrôle des décisions en

matière de politique éducative (Mons, 2008) et, dans certains pays où le système éducatif est par tradition minimal, comme la Grande-Bretagne, on assiste même à un renforcement du contrôle central via la mise en place de programmes d'enseignement nationaux et d'instances d'évaluation nationales.

On peut dire qu'en fait les parties prenantes et les missions en matière de politiques d'éducation se sont diversifiées et redistribuées durant les dernières années. En gros, l'Etat central garde une mission d'impulsion, de cadrage et d'évaluation, et partiellement de certification ; le niveau régional ou intermédiaire assure la gestion et une partie de la mise en œuvre ; le niveau local, celui des établissements d'enseignement, est chargé d'une autre partie de la mise en œuvre, avec une autonomie variable selon les pays ; enfin, et c'est sans doute le fait le plus intéressant de la période récente, les acteurs de base eux-mêmes (personnels des établissements mais plus encore parents et élèves) disposent d'un espace de choix et d'une capacité de décision qui les pointent comme responsables de leurs réussites et de leurs échecs. C'est à ce dernier titre qu'on peut parler non plus seulement de décentralisation, ni même de localisation, mais bien d'une individualisation des politiques d'éducation, qui est le signe le plus marquant des changements institutionnels ayant récemment touché les systèmes éducatifs en général et le système français en particulier.

Dans le fil de cette réflexion, la principale question que traitent les articles de ce dossier est celle des contraintes, parfois contradictoires, qui pèsent aujourd'hui sur les politiques d'éducation et de formation et les reconfigurent : mondialisation, territorialisation individualisation, privatisation, rationalisation, obligation de résultats, efficience, innovation. Il s'agit ainsi de souligner, à travers quelques exemples choisis et particulièrement illustratifs, l'émergence de nouveaux lieux et de nouveaux modes de régulation des systèmes éducatifs nationaux.

Une action publique en éducation hybridée

Différents éléments participent au contexte actuel de construction et de mise en œuvre des politiques d'éducation et de formation, que liste Michel Warren dans son article « Un nouveau référentiel de gestion de l'éducation publique française » : l'universalisme, la territorialisation, la redistribution des pouvoirs entre le niveau national et le niveau local, la réduction des inégalités, la marchandisation de la connaissance. Ces processus sont, on l'aura noté, en tension, mais ils peuvent également coexister, voire, dans quelques cas, s'hybrider, produisant alors une nouvelle forme de l'intérêt général dans le domaine de l'éducation. Sur ce point, Michel Warren relève justement qu'en France au moins l'intérêt pour l'échelon local, en tant que lieu pertinent de l'action publique, ne se manifeste pas au détriment du national, mais que c'est bien les nouvelles formes d'articulation entre les deux niveaux qui constituent le mode de gestion et de régulation de l'éducation le plus requis. Toutefois il est un autre niveau qui est de plus en plus agissant, c'est le niveau transnational et, plus spécifiquement pour la France comme pour les pays qui l'entourent, l'Union européenne, non pas qu'elle formule des injonctions décisives (on sait que les compétences européennes sont limitées en matière d'éducation et de formation) mais parce qu'elle produit des incitations fortes qui constituent parfois le cadre même de l'action nationale. On peut ainsi penser au Livre blanc sur l'éducation (Commission européenne, 1995), qui a mis l'accent sur les nécessités d'élever le niveau de formation des jeunes et de diminuer fortement le nombre des sorties sans qualification du système d'éducation et de formation. On peut penser bien sûr au processus de Bologne, qui, depuis 1999, a remodelé en l'harmonisant l'enseignement supérieur européen et y a introduit une logique d'efficacité et de responsabilisation mais aussi une contrainte d'évaluation là où elle n'existait pas. Pour Michel Warren, le risque est celui de la contamination des principes néolibéraux qui paraissent dominants sur la scène européenne, au détriment de l'égalité et de la solidarité. Pour être juste, il faut reconnaître que cette influence néolibérale est encore peu prégnante en France, en tout cas à l'échelon de l'enseignement obligatoire, et qu'elle est plus sensible dans certains autres pays européens comme la Grande-Bretagne, voire comme l'Italie dans la période récente, mais on ne peut nier qu'elle sert de référence permanente à la dénonciation de l'école publique française, précisément sur le modèle de ce qui s'est passé là où l'enseignement public a été mis à mal. On

peut aussi imaginer que les idéaux de justice sociale et d'intégration, constitutifs des systèmes d'éducation publics, parviennent à terme à se conjuguer avec d'autres principes, eux aussi pertinents mais privilégiés par les systèmes libéraux, comme ceux de l'évaluation et de la redevabilité : on pourrait alors parler, en reprenant l'expression utilisée par Michel Warren au détour d'une phrase, d'un modèle euro-républicain, sur lequel il nous paraît stimulant de réfléchir. Stéphanie Goirand, à son tour, ne lit pas les transformations des systèmes éducatifs de ces trente dernières années comme renvoyant à un effacement de l'Etat mais comme procédant d'une redistribution des rôles sous l'effet de l'extension de l'influence du libéralisme économique. L'accroissement des inégalités sociales qui en découle a conduit les pouvoirs centraux à changer leurs manières de faire : plutôt que de contribuer à assurer, dans une visée égalitariste, la protection globale des populations dont elles ont la charge comme ils ont pu le faire au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, avec la propagation dans de nombreux pays du modèle du Welfare State, certes dans différentes versions, les Etats nationaux ont procédé par réajustement, en ciblant principalement les plus démunis, afin de garantir l'équité. Cette substitution du principe d'équité à celui d'égalité, que John Rawls (1987, 2003) a le mieux théorisée, se situe bien évidemment en filiation directe avec un sens de la justice plus propre au libéralisme anglo-saxon qu'à la tradition française d'égalité républicaine. Après avoir cherché à assurer l'égalité d'accès aux services et aux biens, puis l'égalité de leurs conditions d'utilisation, la plupart des pays se sont convertis à la recherche de l'équité, à la fois en raison de l'augmentation des disparités, comme déjà signalé, et pour des raisons de rationalisation et d'efficience des politiques publiques.

En intitulant sa contribution « L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous assistance ou famille sous surveillance ? Le cas des « parcours individualisés de Réussite éducative » », Stéphanie Goirand sous-entend que ce qui caractérise le mieux le nouveau paradigme libéral qui inspire ces politiques est de s'intéresser aux individus dans leurs différences de besoins, d'attentes et de projets. Dans le champ de l'éducation, on peut rappeler l'exemple simple et classique de l'écart entre les choix d'une politique d'éducation prioritaire d'inspiration libérale centrée sur les individus, qui, procédant par discrimination positive, vise à soutenir les familles et les élèves défavorisés, et ceux d'une politique d'inspiration civique centrée sur les territoires, qui porte sur les zones et les écoles défavorisées. Or, dans les dernières années, la plupart des dispositifs mis en place en France en faveur des élèves en difficulté sociale ou scolaire visent bien davantage l'ajustement aux individus, ce qui suppose leur propre capacité à faire valoir leurs droits et à bonifier les aides dont ils bénéficient. Ce changement est à articuler avec celui de déssectorisation de l'action publique : les pouvoirs publics procèdent de moins en moins par grands secteurs dans le cadre d'une action descendante, mais privilégient des politiques composites adaptées en fonction des sujets concernés. Ainsi le même individu peut-il être au centre de projets ou de contrats le visant à la fois comme élève, comme jeune, comme membre d'un milieu social spécifique, etc. Mais l'effectivité de cette action dépend fortement de la capacité de l'individu à « se prendre en main » après avoir été « pris en charge ». Stéphanie Goirand évoque le Contrat éducatif local, la Veille éducative ou encore le Contrat temps libre et analyse le dispositif récent de la Réussite éducative, qui propose un traitement au cas par cas, avec l'objectif d'une plus grande équité par rapport aux situations individuelles. Le premier impératif de politiques qui s'inscrivent en France dans un modèle hybride de l'action publique, entre universalisme et particularisme, est donc de mobiliser les individus, avec pour perspective la production même de la société (Donzelot, 1984 ; Donzelot, Roman, 1998).

Un mouvement international de délégation du central/national au régional/local

La plupart des spécialistes des politiques d'éducation soulignent leur intégration de plus en plus marquée dans le cadre global de l'action publique (Van Haecht, 1998 ; Van Zanten, 2004) : de cette manière les travaux des politistes ou des socio-politistes ont pu être largement convoqués pour expliquer les traces, plus ou moins visibles selon les pays, de la référence au marché et, plus nettement encore, de la logique de l'efficacité managériale dans le secteur de l'éducation. La thèse, exposée par Bruno Jobert dans *Le tournant néolibéral en Europe* (1994), développe l'idée d'un changement de référentiel global au cours des années 1980 que signale en particulier

l'instauration des principes du Nouveau management public dans la plupart des administrations des pays européens, à la suite de ce qui s'est passé en Amérique du Nord quelques années auparavant. Le Nouveau management public a fortement influencé les administrations de l'éducation, même si ce fut de façon progressive, provoquant au bout du compte une remise en question à la mesure de la distance qui séparait ce monde de son propre référentiel sectoriel, et cela y compris dans des pays au départ peu disposés comme la France (Dutercq, 2000 et 2001) ou Israël (Resnik, à paraître).

Sylvie Monchatre s'est intéressée au cas des cégeps québécois dans sa contribution, « Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec » : ces collèges, qui occupent une place charnière entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, ont été l'objet d'une importante réforme en 1993 qui a consacré la suprématie d'une logique de l'efficacité. Pour elle, la mise en œuvre de nouveaux curriculums fondés sur l'approche par compétence (APC) correspond à l'instauration de rapports de type client-fournisseur entre la société et l'école. Sylvie Monchatre propose ainsi une illustration tout à fait exemplaire de la pénétration du nouveau mode de pilotage de l'action publique en éducation par les autorités centrales en mettant en évidence un ensemble d'éléments qui sont présents dans ce Renouveau collégial, puisque tel est le nom qui fut donné à la réforme québécoise : certification et évaluation à l'échelon national, autonomie et ajustement à l'échelon local, concurrence entre établissements et contractualisation entre national et local. Cette forte délégation au local, dans un souci de rationalisation de l'action, ne conduit pas en fait à la naissance de nouvelles routines cognitives chez les personnels enseignants : ils se retrouvent soit confortés dans leurs certitudes, soit simplement déstabilisés. Il semblerait que les élèves n'en bénéficient guère davantage puisqu'ils ne réussissent pas mieux. On ne peut parler alors d'une efficacité scolaire au nom de laquelle la réforme avait été plus ou moins promulguée, l'efficacité est à la rigueur d'ordre budgétaire, en tout cas pour l'Etat. Mais la conséquence la plus flagrante du Renouveau collégial tient au bouleversement idéologique dont elle s'est accompagnée. On aurait pu croire que l'autonomie concédée aux établissements par le pouvoir central aboutirait à celle des enseignants, devenus de pleins professionnels aptes à se gérer et à s'auto-évaluer pour le plus grand bénéfice de leurs élèves. Or il est patent que ce qui s'est passé en fait est que cette autonomie a donné plus de poids à la demande et renforcé la compétition entre établissements, avec pour résultat la nécessité pour ces derniers de chercher avant tout la satisfaction de leurs clients parents et élèves, de la même manière qu'en Grande-Bretagne à la suite des réformes éducatives des années 1980, comme l'a montré Stephen Ball (Ball, Van Zanten, 1998 ; Ball, 2008). Et au Québec, comme en Grande-Bretagne quelques années auparavant, ce changement de logique a entraîné une crise profonde chez les enseignants des établissements moins recherchés, désormais exposés aux aléas du marché du travail et confrontés à la perte de confiance.

De façon similaire, Jean-Paul Géhin examine les conséquences de la décentralisation, au profit des régions, de la formation professionnelle en France : depuis 1983 et par étapes successives, les Régions ont gagné un rôle prépondérant en matière de production et de contrôle des politiques de formation (Bel, Méhaut, Mériaux, 2003). L'article intitulé « Les politiques de formation professionnelle en région : un processus lent et complexe de construction de l'action publique régionale », explique que cette régionalisation de la formation s'est faite là encore au nom d'une efficacité visant à la fois à assurer une meilleure employabilité des jeunes formés et à favoriser l'égalité des chances. L'exemple étudié est particulièrement bienvenu puisqu'il s'agit d'une région, Poitou-Charentes, longtemps gouvernée à droite mais depuis 2005 passée à gauche. L'étude des projets de budget fait valoir que la politique de formation de la Région, tout en maintenant l'affirmation d'une prise en charge globale des jeunes, procède de plus en plus par l'affirmation de droits individuels, avec en particulier l'instauration de chèques spécifiques à des publics et à des situations. L'arrivée de la gauche conduit à l'affirmation de la primauté de l'égalité des chances tout au long de la vie, ce qui conduit à insister sur l'accès aux dispositifs, mais cette attention nouvelle ne met absolument pas en cause le mouvement d'individualisation de la politique régionale de formation, au service d'une meilleure efficacité en termes de réponse aux attentes de l'économie.

De la privatisation à la marchandisation de l'éducation

Bien évidemment, certains pays sont allés beaucoup plus loin que la France en matière d'individualisation des politiques éducatives et, de ce point de vue, le cas de la Suède est particulièrement intéressant à étudier, dans la mesure où les traditions en matière de politiques publiques correspondent à une très large prise en charge par l'Etat. On sait qu'à partir de 1991, avec l'arrivée au pouvoir de la droite libérale, une décentralisation radicale y a été mise en œuvre : c'est désormais au niveau local que l'essentiel des actions sont décidées et menées, l'instance nationale, extrêmement réduite, n'ayant plus qu'un rôle d'information et de coordination. Ces mesures de dévolution au local s'accompagnent de l'instauration de chèques éducation en 1995 et de la suppression de la carte scolaire dans la région de Stockholm.

Mikael Palme et Elisabeth Hultqvist, dans « La transformation de l'école secondaire en Suède : marchandisation, dissolution et reconstruction des frontières institutionnelles et sociales », insistent sur un des principaux effets de ces réformes, l'ouverture de nombreux lycées privés, dits « libres », fonctionnant comme de véritables entreprises d'éducation et attirant la concurrence entre établissements. Ces lycées privés se caractérisent par la création de centaines de filières profilées, dont les différentes spécificités sont principalement destinées à attirer le plus possible de « clients ». Le libre choix de l'école incite au développement de stratégies parentales alimentées par la recherche d'informations. De ce fait, les lycées privés centrent leur action sur la communication maximale, privilégiant le marketing et la publicité, sans offrir bien souvent une efficacité scolaire très grande. Il est vrai que leur clientèle est surtout constituée de bons ou d'assez bons élèves issus de familles dotées d'un bon capital économique, exerçant souvent une activité professionnelle dans le secteur privé : les parents choisissent de mettre leurs enfants dans ces lycées privés, plutôt que dans les lycées publics, pour fuir la mixité sociale ou par choix idéologique.

Mikael Palme et Elisabeth Hultqvist soulignent les dangers d'une politique éducative qui promeut la marchandisation de l'éducation : l'offre proposée par les lycées privés apparus depuis 1995, et qui accueillent désormais dans les grandes villes plus de 30% des élèves, est essentiellement guidée par la recherche d'un profit qui passe par la satisfaction d'une clientèle choisie. Pour cela, les moyens mis en œuvre sont les mêmes que ceux du commerce, en particulier la sollicitation insistante, via la publicité ou le démarchage, et la préoccupation première tient à l'image de marque, comme l'étude de leurs sites internet très élaborés le laisse voir.

Cette propagande s'accompagne volontiers d'une dévalorisation de l'enseignement public. Agnès Cavet, qui a étudié pour la Veille scientifique de l'INRP les traces du marché mondial de l'éducation (Cavet, 2009), insiste sur les effets aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne de la mainmise de puissantes entreprises d'éducation à la tête de nombreux établissements dont elles assurent la gestion, les education management organizations (EMOs) : ces EMOs subissent l'influence de grosses firmes et de lobbies ultralibéraux qui les subventionnent et, en contrepartie, cherchent à imposer un fonctionnement strictement privé de l'éducation et le renoncement à toute régulation d'Etat. Comme cela a été le cas pour les charters schools aux Etats-Unis, les lycées « libres » suédois, souvent montés au début par des équipes de pédagogues intéressés par un projet éducatif alternatif, ont été peu à peu rachetés par des entreprises qui les ont transformés de manière qu'ils aient simplement pour vocation de correspondre à une clientèle potentielle.

On aura compris aussi comment une politique éducative menée au nom de la défense des droits des individus peut conduire à privilégier en fait ceux de la minorité la plus favorisée. Le système des chèques éducation conduit en effet à la compétition acharnée entre établissements, fondée sur d'autres ressources que la réussite des élèves, à la survalorisation du capital informationnel des familles, au développement de stratégies non seulement élaborées mais souvent pernicieuses dans le choix des écoles et des filières.

Les Suédois semblent pourtant en majorité attachés à ce système, ce qui doit nous amener à réfléchir aux conséquences de décisions politiques préoccupées elles-mêmes plus de la satisfaction immédiate des citoyens que d'une efficacité avérée au bénéfice des élèves.

Le travail des acteurs à l'épreuve des réformes et du volontarisme politique

Quel impact ces transformations politiques et institutionnelles ont-elles sur le travail des personnels dans les établissements ? Un des constats les plus évidents nous paraît être le désarroi dans lequel elles les plongent, pour des raisons qu'analyse Anne Gustin, à travers son étude de l'innovation venue d'en haut qu'ont constituée les travaux personnels encadrés (TPE), « Innovation et changement institutionnel : l'exemple des TPE ». On connaît leur histoire mouvementée : issus du rapport de 1998 sur les lycées, dirigé par Philippe Meirieu, les TPE ont été mis en place d'abord en classe de première et de terminale, puis, après avoir failli être supprimés, ils ont été finalement réservés à la seule classe de première. Les TPE heurtent les routines d'enseignement en ce qu'ils imposent le travail en commun des enseignants comme des élèves, l'interdisciplinarité et la centration sur le projet des apprenants.

Si les TPE ont suscité au départ l'hostilité de nombreux enseignants, explique Anne Gustin, ce n'est pas tant parce qu'ils les obligeaient à effectivement changer leurs pratiques que par anticipation d'éventuels changements qui les effrayaient. Or les TPE conduisent moins à remettre en cause les pratiques qu'à en ajouter à celles existantes. Certes, comme souvent dans les réformes éducatives, la mise en œuvre des TPE souffre d'un évident manque de moyens afférents. C'est le principal prétexte qui est mis en avant par les syndicats enseignants pour expliquer leur réticence initiale à une innovation qui a, en fait, comme premier défaut de paraître menacer l'éthos enseignant. C'est surtout que les enseignants n'ont jamais été préparés à affronter les nouveaux modes d'enseignement, de travail scolaire et d'évaluation de ce travail qu'on leur propose dans le cadre des TPE.

Il serait facile de stigmatiser le conservatisme pédagogique. Mais comment s'étonner de la résistance rencontrée quand on sait que la formation des enseignants ne les prépare guère à développer les savoir-faire dont ils ont besoin pour engager des pratiques plus propices à préparer leurs élèves aux exigences du monde dans lequel ils vivront et travailleront ?

Parmi les savoir-faire dont les élèves, et donc leurs enseignants, ont un besoin de plus en plus avéré, les technologies de l'information et de la communication figurent au premier plan. En France, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, l'institution scolaire en a pris conscience assez tôt, sans toutefois trouver tous les moyens de les faire valoir, comme le montre François Villemonteix dans son article « Du bricolage à la prescription : évolution du rôle des acteurs de l'informatique scolaire ». La thèse de l'auteur est que, d'une part, l'informatique pédagogique a fait l'objet depuis 1988 des soins constants du ministère de l'éducation, au-delà des alternances politiques, avec la volonté de banaliser le plus possible son usage et de l'inscrire durablement dans les pratiques enseignantes, mais que, d'autre part, jamais les savoir-faire nécessaires à la maîtrise des équipements proposés ni les conditions culturelles favorables à leur adoption n'ont été développés à la mesure de leur niveau de sophistication technique.

Un grand nombre de plans, de prescriptions, de stratégies de développement se sont succédé durant vingt ans, sans qu'un cadrage véritable et, pour tout dire, sans qu'une politique cohérente ait été mise en place. C'est ce qu'atteste en particulier l'instauration dès 1988 d'un réseau d'instituteurs chargés d'apporter les ressources nécessaires à l'extension de l'utilisation des TICE dans les écoles primaires. Il ne s'agit pas de véritables spécialistes, mais de personnels d'enseignement déjà en poste, selon une habitude ancienne propre au ministère français de l'éducation : procéder en régime autarcique.

Peu de cadrage national, une habilitation sommaire, aucun statut, les ATICE ne disposent même plus du rôle d'impulsion depuis que le brevet d'informatique (B2i) est devenu obligatoire et à la charge des enseignants de base, dans le cadre de leur responsabilité professionnelle : les ATICE

sont désormais de simples agents de contrôle. Ainsi la responsabilisation des acteurs, tendance qui accompagne une grande partie des nouvelles politiques d'efficacité, est encore à l'ordre dans cette invention des animateurs TICE, étudiée par François Villemonteix : on attend d'eux un grand investissement personnel, sous prétexte d'innovation, mais jamais ne leur sera concédée la reconnaissance espérée.

Des politiques d'éducation et de formation sans finalités ?

La primauté accordée à l'efficacité et l'extension inexorable du Nouveau management public ont transformé les politiques d'éducation et de formation. Elles paraissent accorder une place plus large à l'innovation et à l'initiative, mais sans en fait que les acteurs y trouvent toujours leur compte. Il est vrai qu'on ne peut reprocher à ceux qui sont en charge de l'action publique de veiller au bon emploi des importantes ressources consacrées à la formation des jeunes. Il est vrai encore que la responsabilisation des acteurs, qu'ils se situent du côté de l'offre ou du côté de la demande d'éducation, renvoie aux revendications même d'individus dotés d'outils de compréhension du monde. Peut-on pour autant admettre que l'essentiel de la régulation de leur action passe par la compétition interindividuelle et l'évaluation *a posteriori* ?

Nous avons rappelé que presque partout l'Etat central continue à détenir la part décisive du contrôle des politiques d'éducation et de formation, dans la mesure où il est le lieu de l'impulsion de l'action. La privatisation serait, à ce compte-là, très partielle, tant que les instances privées ne sont que des opérateurs au nom de grands principes décidés par les autorités publiques centrales. Il nous semble toutefois qu'il y a un réel danger d'émiettement des actions, de désarroi des enseignants et des formateurs et, plus grave, de désocialisation des élèves à vouloir déléguer, responsabiliser, individualiser, privatiser sans offrir de finalités claires et communes.

Ce qui paraît en effet ressortir avec le plus de netteté des articles qui composent ce dossier, c'est le manque de continuité et, pour tout dire, la faiblesse de la réflexion politique contemporaine dans les domaines de l'éducation et de la formation, comme si, en France, mais aussi dans les autres pays évoqués, on s'interdisait désormais toute perspective à long terme et donc tout projet de société.

Yves Dutercq
CREN - Université de Nantes

Julia Resnik
Université hébraïque de Jérusalem

Bibliographie

- BALL S. & VAN ZANTEN A. (1998), « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique », *Éducation et sociétés*, n°1, pp.47-71.
- BALL S. (2008), *The Education Debate*, London, Bristol, Policy Press.
- BEL M., MEHAUT P. & MERIAUX O. (dir.) (2003), *La décentralisation de la formation professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- CAVET A. (2009), « Sur les traces du marché mondial de l'éducation », *Dossier d'actualité de la VST de l'INRP*, n°42.
- Commission Européenne (1995), *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Livre Blanc, Luxembourg, Office des publications.
- DONZELOT J. (1984), *L'invention du social*, Paris, Fayard.
- DONZELOT J. & ROMAN J. (1998), « 1972-1998 : les nouvelles données du social », *Esprit*, n°3-4, pp.7-25.
- JOBERT B. (1994), *Le tournant néolibéral en Europe*, Paris, L'Harmattan.
- DEROUET J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.
- DUTERCQ Y. (2000), « Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives », Note de synthèse pour la *Revue française de pédagogie*, n°130, pp.143-170.
- DUTERCQ Y. (2001), *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*, Paris, PUF.
- DUTERCQ Y. (2003), « La politique française de décentralisation en éducation : bilans et perspectives », *Regards sur l'actualité*, La documentation française, août-septembre 2003, n°293, pp.17-28.
- MONS N. (2008), *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, PUF.
- PROST A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF.
- RAWLS J. (1987), *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.
- RAWLS J. (2003), *La justice comme équité. Une reformulation de la théorie de la justice*, Paris, La découverte.
- RESNIK J. (2006), « Les organisations intergouvernementales et la diffusion de la boîte noire "éducation-croissance économique" », *La société des savoirs : trompe-l'œil ou perspectives ?*, M. Carton & J.-B. Meyer (éds.), Paris, L'Harmattan, pp.205-231.
- RESNIK J. (2008), « Introducing a neo-Weberian perspective in the study of globalization and education: Structural reforms of the education systems in France and Israel after WWII », *Oxford Review of Education*, Vol.34-4, pp.385-402
- VAN HAECHT A. (1998), « Les politiques éducatives : figure exemplaire des politiques publiques ? », *Éducation et sociétés*, n°1, pp.21-46.
- VAN ZANTEN A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF coll. Que sais-je ?

Un référentiel nouveau de gestion de la chose publique éducative française

Michel Warren¹

Résumé

Le sens du référentiel de gestion de l'école française est explicité à partir des logiques et des politiques d'éducation publique. La question de l'école fut et reste un enjeu d'ordre politique et national. Avant le basculement culturel, idéologique et institutionnel des années 1980, la territorialisation de l'école était occultée par une idéologie universaliste et nationale, et par les fondements laïques et normatifs, hérités de la III^e République. Pourquoi l'État décide-t-il, à partir des années 1980, d'apporter divers changements dans la gestion des politiques publiques d'éducation ? Dans un contexte de territorialisation politique, gestionnaire et géo-administrative, comment se transforment les rapports entre l'État, l'école et le local ? Quels sont les logiques et processus qui concourent à infléchir la conception politique et économique de l'Union européenne (UE) dans le champ éducatif ? La territorialisation produit de nouvelles formes d'articulation du national et du local, lesquelles participent d'une double volonté politique de l'État de redistribuer le pouvoir, et de lutter contre les inégalités sociales devant l'école. Elle exprime un nouveau référentiel culturel, idéologique et politique de gestion de l'école de la République. Les politiques publiques françaises d'éducation se réfèrent au dessein stratégique du Conseil européen de Lisbonne (2000) : « Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde. » Le processus de Lisbonne traduit la conception politique de l'éducation de l'UE, qui se fonde sur la volonté d'inscrire l'objet connaissance dans une dynamique économique et sociale. Le nouveau référentiel de gestion des politiques publiques éducatives, porté par l'idéal républicain et par l'UE, sera-t-il en mesure de promouvoir un principe de solidarité socio-humaine sur un territoire échelonné du local au mondial ?

En France, de la III^e République au début de la décennie 1980, le modèle d'école a été pensé en référence à l'idéal politique républicain construit sur des fondements tels que l'égalité, la laïcité, l'unité et l'universalité, et sur des idées philosophiques et politiques nourries par la pensée des Lumières (les Droits de l'homme, l'humanisme, la liberté, le progrès, la raison et la tolérance). Toutefois, ce modèle prégnant occultait une forme de décentralisation scolaire qui préexistait à la législation décentralisatrice des années 1980.

Au cours des décennies 1980 et 1990, l'application à l'Éducation nationale d'une politique de réforme institutionnelle, lisible dans la territorialisation éducative (la décentralisation, la déconcentration et la politique d'éducation prioritaire), témoigne d'une inflexion idéologique et culturelle dans le mode de penser la gestion des politiques publiques d'éducation. Corrélativement émergent de nouveaux concepts (*contrat, discrimination positive, évaluation, gouvernance, partenariat, pilotage, projet, réseau...*), révélateurs du changement de logiques d'action étatiques dans le champ éducatif.

Parallèlement au processus français de territorialisation éducative, les sociétés européennes sont confrontées à « un formidable bouleversement induit par la mondialisation et par les défis inhérents à une nouvelle économie fondée sur la connaissance » (Conseil européen de Lisbonne, 2000).

¹ Docteur en sciences de l'éducation et enseignant - Education Nationale.

La méthodologie utilisée pour la réalisation de l'article est essentiellement documentaire (textes officiels français et internationaux, publications). Cet article résulte, en partie, du travail de réécriture, de synthèse et d'approfondissement des principaux apports de notre thèse de doctorat sur la territorialisation éducative, instruits par le traitement de données empiriques de type documentaire, statistique et qualitatif, et par une analyse discursive d'un corpus de textes en lien explicite avec les politiques publiques de la République et de l'Union européenne dans le domaine éducatif.

Pourquoi l'État décide-t-il, à partir des années 1980, d'apporter divers changements dans la gestion des politiques publiques d'éducation ? Dans un contexte de territorialisation politique, gestionnaire et géo-administrative, comment se transforment les rapports entre l'État, l'école et le local ? Comment se pose alors le problème de l'égalité sociale face à l'école de la République ? Quels sont les dynamiques, les enjeux et les concepts émergents structurant les politiques publiques d'éducation ? En outre, quels sont les logiques et les processus qui concourent à construire la conception politique et économique de l'Union européenne en matière d'éducation ?

1. Le modèle d'école français contemporain : une coexistence de l'idéal universaliste avec les logiques différentialistes

En France, l'école fut et reste une question politique et nationale. Avant le basculement culturel, idéologique et institutionnel des années 1980, la territorialisation de l'école était couverte par une

idéologie universaliste et nationale où les questions de l'État, du sujet, du citoyen, des valeurs et des savoirs faisaient débat. Le processus de territorialisation était également occulté par les fondements laïques et normatifs hérités de la III^e République. Les dispositions et structures de l'État central, jugées les plus démocratiques, reflétaient une idéologie jacobine de l'unité, dont la prégnance suscitait une défiance, voire un sentiment d'illégitimité, quant à l'intervention du local dans les affaires publiques éducatives.

Une forme de territorialisation éducative préfigurait les lois décentralisatrices des années 1980. On peut « considérer comme acquis que le développement de l'école primaire a toujours été lié au "local" : aux paroisses, aux communes, aux collectivités locales » (Charlot, 2000b). D'ailleurs, l'école primaire de la III^e République, emblématique de l'Éducation nationale, est communément appelée l'école communale. Les collectivités locales « sont actives depuis longtemps dans le domaine éducatif : dès le milieu du XIX^e siècle, elles jouent un rôle clé dans le développement de la scolarisation voire de la formation professionnelle » (Glasman, 2007). À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, dans les secteurs de l'enseignement professionnel et de l'enseignement primaire supérieur, nombreux étaient les liens avec la société locale. La création de l'enseignement primaire supérieur « doit s'analyser comme l'interaction des activités de l'administration de l'Instruction publique (de la direction de l'enseignement primaire aux inspecteurs), des activités du personnel politique local, et des activités des directeurs d'établissements scolaires et des enseignants » (Briand & Chapoulie, 1990). En matière de gestion éducative territoriale, « la déconcentration administrative, lancée dès les premières années de la V^e République, est la procédure la plus ancienne. [Elle a été] conçue initialement pour alléger la lourdeur du fonctionnement étatique en créant des centres de responsabilité soumis à l'autorité du pouvoir central mais dotés d'une autonomie administrative » (Van Zanten, 2004).

Toutefois, si, dans les faits, le local participait déjà à l'organisation et à la gestion de certains secteurs de l'éducation publique, dans les débats et les références idéologiques et politiques, c'est une idéologie universaliste et nationale qui exprimait les politiques éducatives françaises et, plus encore, les politiques de la République. Au nom de cette idéologie, les politiques publiques d'éducation reposaient sur une logique de démocratisation, pensée en termes d'unification et d'homogénéisation avec une référence forte au principe politique républicain de laïcité « conçue comme refus de reconnaître quelque légitimité que ce soit à la différence dans l'espace public »

(Charlot, 2002). Autrement dit, la laïcité était et reste entendue comme refus de reconnaître aux intérêts particuliers une légitimité dans l'espace public ; la religion restant considérée comme une question privée. Cependant, l'État autorisait et continue d'autoriser, au nom de la liberté des idées, l'existence d'écoles privées dans la société française.

■ ***Des politiques éducatives à caractère national***

Depuis la III^e République, ces politiques imprimaient un caractère national à un ensemble de dispositions politiques, institutionnelles et organisationnelles (programmes et diplômes nationaux, instructions officielles émanant du ministère de l'Éducation nationale, etc.), porté par l'idée républicaine d'un traitement identique des élèves, des structures et des territoires éducatifs. Prenons l'exemple de l'architecture scolaire : normés, les bâtiments du primaire construits à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e présentaient une certaine ressemblance, voire une uniformité architecturale, malgré l'existence de différences climatiques, culturelles, économiques et sociales sur le territoire national. Le modèle d'architecture scolaire, institué sous la III^e République, correspondait à une idéologie politique d'homogénéisation de la conception structurale et esthétique des écoles de la Nation en tous les points du territoire français. Au-delà, l'architecture des bâtiments scolaires de cette époque avait pour fonction idéologique d'asseoir sur des fondements universalistes, nationaux et normatifs la vision politique républicaine de la société, et particulièrement de l'éducation.

Le caractère national de l'éducation trouvait – et continue de trouver – un fondement politique dans le préambule de la Constitution de la République française du 27 octobre 1946, selon lequel « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Il s'exprime également dans l'article 75 de la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 qui dispose que « l'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées [...] aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public ».

■ ***Un phénomène néo-décentralisateur***

Néanmoins, déjà sous la IV^e République, parallèlement à la volonté étatique d'institutionnaliser une logique de type national, universaliste, normatif et unifiant, particulièrement dans le système éducatif, « la République française, une et indivisible, reconnaît l'existence de collectivités territoriales [que] sont les communes et départements, les Territoires d'outre-mer » (Constitution de la République française du 27 octobre 1946, art. 85).

À la fin des années 1960, l'idéologie « multiséculaire de centralisation » (Discours du Président de la République, Charles de Gaulle, 24 mars 1968) est remise en question dans le discours politique national. La décentralisation est en marche. La volonté politique d'avancée décentralisatrice se matérialise par l'émergence juridique des régions (cf. la loi n° 72-619 du 5 juillet 1972). Ce phénomène néo-décentralisateur marque un tournant idéologique et culturel dans la conception contemporaine de l'administration territoriale de la République par le pouvoir politique national. Plus généralement, la décentralisation comme enjeu, modalité, norme et levier de la réforme de l'État relève d'une logique de « modifications institutionnelles de nature politique » (Rouban, 2008).

Le mouvement de décentralisation serait dû à « trois facteurs principaux [qui] expliquent l'intérêt croissant pour le transfert de compétences dans le secteur de l'éducation à partir de 1970. Tout d'abord, les débats politico-économiques des années 1970 et 1980 ont fait voler en éclats le "consensus keynésien" occidental qui prônait un type de gouvernement centralisé et fort. [Puis, la] mondialisation économique et financière a contribué à affaiblir le pouvoir central. [...] Enfin, l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication a permis d'intensifier le contrôle des systèmes éducatifs, avec une gestion décentralisée » (Mc Ginn &

Welsh, 1999). La logique de décentralisation serait alors sous-tendue par des motifs politiques, financiers ou d'efficience (*op. cit.*).

Dès la fin des années 1970 apparaissent, au nom de l'affirmation des principes de *justice* et d'*équité* face aux inégalités sociospatiales et scolaires, les premières initiatives en matière de politique publique d'éducation prioritaire² territorialisée, inspirées par l'exemple anglo-saxon des *Educational Priority Areas*. Ces initiatives, ainsi insufflées par « une idéologie politique de lutte contre les inégalités, [sont] basées sur un principe de compensation » (Rochex, 2008a).

■ **Un mode nouveau de gestion des politiques publiques d'éducation**

C'est dans les années 1980 et 1990, rappelons-le, que le pouvoir central procède à d'importants changements dans le mode de gestion des politiques publiques d'éducation et dans la politique de la ville, en engageant un processus de territorialisation, lisible dans la décentralisation et la déconcentration scolaires, et dans la mise en œuvre de politiques compensatoires³ de zonage éducatif ou urbain (ZEP, ZFU, ZRU, ZUS⁴). Les politiques de zonage consistent à démarquer un espace du territoire national par des dispositions dérogatoires du droit commun. Ce ne sont pas des politiques antiségrégationnistes ; elles ne visent pas à lutter contre la concentration et la ségrégation sociospatiales (Warren, 2008). De surcroît, au cours de la décennie 1990 émerge le concept de *gouvernance éducative*, entendue comme redéfinition de la façon de gouverner l'école de la République. Ces changements d'ordre organisationnel, institutionnel et politique, survenus dans l'éducation depuis plus de deux décennies, s'inscrivent dans une logique de rupture culturelle et idéologique avec la tradition centralisatrice et les fondements universalistes de l'école française. Ils s'expliqueraient, entre autres, par « l'inadaptation croissante du système éducatif traditionnel et la nécessité d'y introduire de la décentralisation et de nouveaux modes de gestion » (Toulemonde, 2007). Ils seraient également dus à la transformation du public scolaire et à l'affaiblissement de l'État (*op. cit.*).

La territorialisation est généralement pensée et présentée comme un *recul de l'engagement de l'État central* dans les politiques publiques et une *avancée du local*. Or, sans être erronée, cette interprétation nous semble quelque peu réductrice : elle traduit la persistance d'un schéma de pensée ancien fondé sur une logique mécanique de déplacement graduel du curseur du pouvoir en faveur du national ou du local, perçus comme antagoniques. La façon de penser l'administration territoriale de la République est communément perméable à un faisceau d'idéologies prégnantes, telles que la décentralisation synonyme de responsabilité, de liberté et de proximité, ou encore la décentralisation gage de « démocratie locale et [de] modernisation du service public » (Loi d'orientation n° 92-125 du 6 février 1992). La décentralisation, qui participe d'une volonté politique de réforme de l'État (cf. le lancement de la Révision générale des politiques publiques en 2007, assorti de la tenue de Conseils de modernisation des politiques publiques), s'ancre dans une logique de rationalisation de l'action publique où prévaut l'idéologie de faire « mieux d'État » et pas seulement « moins d'État ». Inscrites dans un processus de définition des réformes à conduire ainsi que dans une logique d'efficacité, de productivité et de qualité, la réforme de l'État et la modernisation des politiques publiques (notamment celles du

² Les politiques d'éducation prioritaire désignent « des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent") » (Frantji, 2008).

³ Dans les années 1960, les rapports Coleman (USA, 1966) et Plowden (Angleterre, 1967) préconisent « la mise en œuvre de politiques dites "compensatoires", c'est-à-dire destinées à répartir inégalement les moyens éducatifs de manière à améliorer les chances de réussite des élèves qui appartiennent à des publics moins favorisés » (Frantji, 2008). En France, selon J.-Y. Rochex (2008b), la politique d'éducation prioritaire a évolué, « lors des premières "relances", d'une visée de démocratisation, pensée comme compensation d'un désavantage social, à une visée de gestion sociale de l'inégalité scolaire, pensée comme compensation d'un désavantage local ». Plus récemment, elle a donné « la priorité à l'individualisation des parcours, à la reconnaissance et à l'encouragement des talents, ainsi qu'à la promotion de l'excellence » (*op. cit.*). La nouvelle inflexion de la politique des ZEP tendrait à orienter ses objectifs « vers une visée de maximisation du potentiel individuel de chaque élève, considéré comme caractéristique quasi naturelle, sans que l'on se fixe l'objectif de mieux comprendre (pour mieux transformer) les processus sociaux et scolaires qui donnent forme et contenu à ce "potentiel", à cette diversité des talents ou des besoins auxquels on invite le système éducatif à s'adapter » (*op. cit.*).

⁴ La signification des sigles et acronymes figure en fin d'article (après la bibliographie).

système éducatif et de l'enseignement supérieur et de la recherche) sont conçues pour « maîtriser les dépenses publiques et améliorer le service rendu aux citoyens » (Discours du Président de la République, Nicolas Sarkozy, 8 avril 2008).

La territorialisation, qui intègre une logique de décentralisation déterminant « un mode d'aménagement du pouvoir au sein de l'État » (Baguenard, 2004), « tend à asseoir sa légitimité idéologique sur une double équation : plus de décentralisation = plus de proximité ; plus de proximité = plus de démocratie et plus d'efficacité » (Charlot, 2000b). Cette équation confère une valeur ajoutée aux représentations et aux enjeux symboliques de la décentralisation.

Suite à la législation décentralisatrice de la décennie 1980, les établissements scolaires publics sont liés aux collectivités territoriales de la République : les écoles maternelles et élémentaires à la commune, les collèges au département, les lycées à la région. Par voie de conséquence, les établissements scolaires sont en relation avec les collectivités territoriales et les autorités de l'Éducation nationale. Dès lors, un nouveau jeu de partage du pouvoir, des responsabilités, des compétences et des ressources se met en place entre les instances nationales et locales (déconcentrées et décentralisées) pour gérer l'école de la République. Cette situation, révélatrice de la territorialisation du service public d'éducation, est une première façon de rendre compte des rapports qu'entretiennent l'État, l'école et le local.

■ **Un enchevêtrement de logiques de territorialisation**

Ainsi, plusieurs logiques et processus de territorialisation s'enchevêtrent dans la gestion des politiques éducatives, tout en coexistant avec l'idéal politique républicain. La territorialisation, politique nationale, introduit un nouveau mode d'action étatique en rupture avec le mode d'action traditionnel (national, unifiant et universaliste) de l'État dans le champ éducatif. Portée par la volonté politique de l'État central – entendu comme puissance publique définissant des orientations politiques, et servie par son appareil administratif – et mise en œuvre par le local, la territorialisation devient une politique officielle au regard des textes législatifs et réglementaires des années 1980. De par son changement de statut, le local incarne un des échelons de la politique nationale. Il fait partie intégrante de l'appareil politico-administratif d'État, mais présente désormais une double fonction : celle d'instrument de la politique nationale, et celle de centre autonome et d'organe de décision d'une politique éducative locale. Résultant d'une logique d'État redistributive, régulatrice et correctrice, la territorialisation est un processus qui aboutit à une « redistribution du pouvoir entre le centre et la périphérie » (Laderrière, 1990), et à une prise en compte étatique des spécificités du territoire, notamment à une gestion des inégalités sociospatiales face à l'école. Elle décline deux logiques : l'une, politico-sociale et éducative, où la question des inégalités scolaires est centrale (cf. la politique d'éducation prioritaire symbolisée par les ZEP) ; l'autre, politico-administrative, qui se traduit par l'attribution de pouvoirs aux collectivités locales et aux instances déconcentrées, en vertu des principes d'efficacité et de démocratisation en matière de gestion des politiques publiques. Pour A. Van Zanten (2004), « la démarche de "territorialisation" des politiques éducatives se fonde [...] sur deux principes : la prise en compte de disparités spatiales en matière d'éducation et l'appui sur l'échelon local pour les réduire ». B. Charlot (1994) considère que la territorialisation des politiques éducatives « n'est pas une conquête du local, mais l'effet d'une politique nationale : elle a été voulue, définie, organisée et mise en place par l'État ».

La *territorialisation des politiques éducatives* se distingue des *politiques éducatives de territoires*. Ces dernières participent de logiques aboutissant à une réinterprétation des directives nationales par les instances locales (la commune, le département, la région, l'académie, l'établissement scolaire). Par exemple, certaines municipalités développent (ou tentent de développer) sur leur territoire des politiques éducatives, qui sont des politiques sociales locales de type compensatoire. Ces politiques d'éducation cherchent, au nom d'une logique progressiste, de l'idée de justice sociale et d'un idéal démocratique, à lutter contre les inégalités scolaires, en renforçant les dispositifs de soutien aux élèves les plus en difficulté. D'autres municipalités ont une « approche libérale qui n'affiche pas nécessairement les principes comme la compétitivité, la

concurrence ou l'efficacité qui la fondent mais des principes plus consensuels comme la diversification, l'ouverture ou la modernisation du système scolaire » (Van Zanten, 2001). Quoi qu'il en soit, B. Toulemonde (2007) estime qu'« avec la décentralisation, les collectivités territoriales disposent de leviers qu'elles entendent utiliser pour conduire des politiques ; elles se préoccupent un peu partout des performances du système éducatif, compte tenu des sommes croissantes qu'elles lui consacrent, et elles se sentent désormais comptables de la réussite des jeunes. Il y a là sans doute un puissant facteur de progrès pour le service public ».

■ **Une démocratisation scolaire pensée en termes de différenciation**

La continuation du processus de démocratisation scolaire face aux inégalités est désormais pensée non plus nécessairement en termes d'*unification* et d'*homogénéisation* par référence à l'idéologie universaliste et nationale, mais en termes de *différenciation*, au nom des principes de discrimination positive (donner plus à ceux qui ont reçu moins de la société⁵) et d'équité (prendre en compte les spécificités du territoire, notamment les disparités sociospatiales d'éducation, dans la poursuite de l'égalité). L'enjeu de la démocratisation est celui, *in fine*, d'une réunification du territoire scolaire. La logique de démocratisation tente de concilier les principes politiques républicains d'égalité, de laïcité, d'unité et d'universalité, et ceux d'équité, de discrimination positive et de diversité qui ont pour corollaire d'assigner un *statut à la différence* dans l'espace public éducatif (Warren, 2008).

2. De la création des ZEP (1981) au processus de Lisbonne (2000) : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques

La territorialisation éducative et le processus de Lisbonne constituent deux analyseurs permettant de mettre au jour les concepts et les dynamiques qui sous-tendent les politiques publiques d'éducation en France.

■ **Les ZEP : une légitimité conférée à la différence de traitement dans l'espace public**

Emblématiques de la territorialisation éducative, les ZEP, espaces géo-administratifs, sont conçues comme un dispositif de mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire définie par l'État. Leur création en juillet 1981 par le Gouvernement de Pierre Mauroy « s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité, par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. La politique du Gouvernement consiste [...] à subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire » (Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981). Pour ses promoteurs, la légitimité de la politique des ZEP ne peut se réduire à une logique de discrimination positive circonscrite à l'idée de « donner plus à ceux qui ont le moins » ; « il s'agit [...] de cibler des territoires (plutôt que des populations), [...] et d'en appeler à la mobilisation et à la réflexion des acteurs et des équipes » (Rochex, 2008b). La logique de relance des ZEP a pour objet de produire un effet symbolique. B. Charlot (1998) pense que cette logique « doit s'appuyer sur une volonté politique forte. [...] Refonder les ZEP sera alors leur donner un statut dans un projet politique ». En 2006, la politique d'éducation prioritaire est relancée par le ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien, sur des bases renouvelées, le principe directeur étant – dans une démarche d'efficacité – de s'ouvrir à une *logique de public*. Le plan de relance de l'éducation prioritaire énonce « un même principe de réussite pour tous les élèves de l'éducation

⁵ La légitimité de l'application à l'éducation nationale du principe de discrimination positive réfère à une philosophie morale et politique, la *théorie des différences de situation* (Conseil d'État, 1997 ; Rawls, 1997 ; Meuret, 2000). Par ailleurs, suite à la crise des banlieues de 2005, la doctrine étatique en matière de politique d'éducation prioritaire connaît une sorte de *publicisation*, voire présente une forme de *déterritorialisation*, au nom de la promotion de l'égalité des chances, en passant d'« une logique de "zone" à une logique de "public" » (Discours du ministre de l'Éducation nationale, G. de Robien, 8 février 2006).

prioritaire et un même niveau d'exigence pour tous les élèves de l'École de la République » (Circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006).

De manière générale, les ZEP introduisent une distinction justifiée par un motif d'intérêt général : la réduction des inégalités devant l'école. La politique des ZEP, mise en place par Alain Savary en 1982, « visait à réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Pour la première fois dans l'Éducation nationale, et même dans le service public, une stratégie inégalitaire était employée dans un objectif d'équité » (Moisan & Simon, 1997). Les ZEP participent de la « volonté de mettre en œuvre une pratique équitable de l'égalité » (Conseil d'État, 1997), afin de renforcer l'égalité des chances des catégories de la population les plus défavorisées. La politique des ZEP met en lien les problématiques scolaires et les problématiques sociales de territoires où vivent des populations en difficultés sociale, économique et culturelle. En institutionnalisant et en légitimant un principe de discrimination positive socioterritoriale au nom de l'équité, cette politique rompt avec l'idée d'un *traitement identique* des établissements scolaires et des élèves, quelle que soit la situation des territoires. Elle confère une *légitimité à la différence de traitement* dans la sphère des politiques publiques d'éducation de la République.

■ **L'émergence de nouveaux concepts**

Du point de vue idéologique, la façon de penser la territorialisation participe d'une culture de modernisation du service public de l'Éducation nationale. Des concepts⁶ « à la fois opératoires et à valeur hautement symbolique » (Charlot & Derouet, 1994) comme ceux de *projet*, de *contrat*, de *partenariat*, de *réseau* et de *convention*, qui peuvent fonctionner comme des attracteurs idéologiques, émergent pour penser l'implication du local, et la rationalisation de l'action publique dans l'éducation. Ces concepts « témoignent d'une volonté de favoriser une autonomie relative par rapport au centre et la réciprocité des échanges entre des acteurs hétérogènes au niveau local » (Van Zanten, 2004). En outre, le concept de *communauté éducative* s'adosse à la volonté d'ouvrir l'école sur son environnement. Ces concepts émergents traduisent la volonté politique de l'État d'institutionnaliser l'exercice d'un contrôle sur le local par le biais d'un processus de contractualisation « dans lequel les acteurs locaux ont la possibilité de négocier une certaine autonomie [...] en matière d'objectifs et de méthodes » (Van Zanten, 2000). Ils peuvent être instrumentalisés à des fins idéologiques, occultant l'absence de « réponses de fond aux problèmes que notre société traverse et aux contradictions nouvelles qu'elle affronte » (Charlot, 1997).

Corrélativement se développent, en amont, le concept de *pilotage* du système éducatif, parfois associé aux notions de *management* ou de *gouvernance* pour définir et conduire les politiques publiques d'éducation, et, en aval, une culture de l'*évaluation*. La référence explicite à l'évaluation renvoie aux logiques et missions d'institutions nationales et internationales (cf. la DEPP et son programme d'évaluation, l'OCDE et l'évaluation PISA, l'IEA et les initiatives TIMSS et PIRLS). Dans un contexte d'inscription de l'éducation dans un champ échelonné « du mondial à l'établissement et à l'élève » (Vinokur, 2005), la centration institutionnelle, sociale et politique sur l'évaluation scolaire génère les questions de l'efficacité et de l'équité de l'éducation, et conduit à la comparaison des systèmes éducatifs, des établissements et des élèves. Poussée à son paroxysme, la culture de l'évaluation aboutit à une logique de « méta-évaluation, c'est-à-dire [à] travailler sur les évaluations existantes et d'une certaine façon, [à] évaluer l'évaluation » (Bouvier, 2007b). Le concept de *pilotage*⁷ et la culture de l'*évaluation* correspondent à un mouvement général de modernisation des modes d'organisation et de gestion de la « chose publique éducative » (Warren, 2007) impulsé par l'État, ainsi qu'au principe de gestion par les normes. La notion républicaine de *chose publique* renvoie à la *res publica* (Ducomte, 2006), l'intérêt général géré par l'État et/ou le local.

⁶ La plupart des concepts nouveaux apparus dans le champ éducatif appartiennent à la sphère lexicale des politiques publiques.

⁷ Au nom de l'efficacité de l'action étatique, se développe à partir des années 1990 une dynamique de recentrage de l'État sur le « pilotage stratégique » (Sadran, 2008), les fonctions « opérationnelles » étant alors dévolues à des entités territoriales ou fonctionnelles (Chevallier, 2008).

Dans un contexte de territorialisation éducative et de démocratisation de l'institution scolaire, l'État devient un « État régulateur » (Charlot, 1994). La régulation peut être entendue comme « la recherche de la définition ajustée et du contrôle souple de l'action publique » (Dutercq, 2005). L'État développe et institutionnalise une politique de régulation pour tenter de donner une cohérence, voire une légitimité au couple pilotage-évaluation de l'éducation, et, par là même, une pertinence à son action publique éducative aux niveaux national et local. Cette pertinence tend actuellement à s'ancrer dans « une culture du résultat » (Chevallier, 2008).

Ainsi, dans un contexte de territorialisation, les nouveaux concepts traduisent « une nouvelle conception de l'action publique et de son management global » (Bouvier, 2007a), une mutation culturelle ainsi que l'émergence d'un nouveau référentiel idéologique.

■ **Un processus de déconcentration**

La continuation du processus de « déconcentration implique le développement de la collaboration et de la concertation entre l'école et les collectivités locales » (Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989). Si l'on pense que les politiques nationales mettent en mouvement les instances nationales et locales, et que les décisions nationales sont mises en œuvre par le local (qui dispose lui-même d'une certaine marge d'interprétation des directives étatiques et de certaines possibilités d'initiative), alors c'est cette situation qui caractérise un phénomène hybride que nous pourrions appeler, en utilisant un concept proposé par F. Lefebvre (1996), « déconcentration ».

Le concept de *gouvernance* s'ancre dans la réalité du phénomène de *déconcentration*. La gouvernance, définie comme mode nouveau de gouverner à visée démocratique⁸, implique une nouvelle forme d'articulation entre les instances locales, entre les entités nationales et locales, ou encore entre celles-ci et le marché. La gouvernance suppose une dynamique de négociation, voire de régulation entre l'État, l'école, le local et le marché, mise au service de la construction de l'intérêt général, qui n'est alors plus défini par l'État, mais co-construit par les diverses instances politiques, économiques, éducatives et sociales (Warren, 2007).

Dans l'acception volontariste de l'expression, l'*intérêt général* n'est pas la somme des intérêts particuliers, mais exprime la synthèse de ce qui est commun, voire transversal aux intérêts de l'ensemble des citoyens (Warren, 2008). En d'autres termes, l'intérêt général, « c'est ce qu'il y a de commun à chaque citoyen, et comme la République française se pense comme portant dans l'Histoire le flambeau des droits de l'homme, son école se doit de former en chaque enfant, à la fois et indissociablement, le Citoyen et l'Homme, dans sa dimension universelle » (Charlot, 2000a).

La *gouvernance éducative* est une redéfinition de la façon de gouverner l'école de la République. S. Morel (2002) pense que « l'ensemble des réformes mises en œuvre dans les années 1980 caractérisent un nouveau style de gouvernement éducatif marqué par la différenciation territoriale, sociale et individuelle : elles donnent naissance à une gouvernance éducative en rupture avec l'unitarisme républicain fondateur ».

La redéfinition du politique⁹ en gouvernance se caractérise par « une nouvelle façon de positionner l'État comme régulateur, capable d'organiser l'articulation des divers acteurs sociaux, de coordonner les secteurs public et privé et de formuler des politiques publiques. La gouvernance, c'est un peu une théorie de la régulation qui peut porter sur tous les niveaux d'autorité, du local au global. Ses détracteurs y voient surtout une théorie du désengagement de l'État » (Saint-Géours, 2008).

⁸ L'OCDE (2006) considère qu'« une gouvernance publique performante et efficace contribue à renforcer la démocratie et les Droits de l'homme, à promouvoir la prospérité économique et la cohésion sociale, à faire reculer la pauvreté et à améliorer la protection environnementale et l'exploitation durable des ressources naturelles, tout en consolidant la confiance à l'égard du gouvernement et de l'administration publique ».

⁹ Ce n'est pas l'action politique qui est redéfinie, mais la dimension du politique.

Finalement, la *déconcentration* est à la fois une déconcentration qui utilise les processus de décentralisation, et une décentralisation qui produit des effets de déconcentration, ce qui définit une nouvelle forme d'articulation du national et du local. Elle peut brouiller la distinction, voire la dichotomisation entre la définition d'une politique et sa mise en œuvre. Les concepts de *territorialisation* et de *gouvernance* comme éléments de redéfinition de la politique sont consubstantiels à la *déconcentration*. Le processus *déconcentrateur* renvoie à un nouvel espace politico-éducatif hybride de la société moderne française, pensé en termes de transactions, de désaccords, de négociations, de contradictions et de conflictualité pour construire l'intérêt général, et pour gérer, sinon résoudre, le problème des inégalités sociales, particulièrement devant l'école de la République (Warren, 2004). La *déconcentration* participe d'une volonté politique étatique de transformer le mode de gestion de la *chose publique* (*res publica*), notamment dans l'éducation, avec les conséquences que cela implique sur la conception même de l'État, et sur le processus d'élaboration des décisions politico-éducatives (Warren, 2008).

■ **Le processus de Lisbonne : vers une société et une économie de la connaissance**

Il convient maintenant de réinscrire les politiques publiques françaises d'éducation dans la dynamique imprimée par l'Union européenne dans le champ de la connaissance, afin d'appréhender le sens des logiques et des processus déterminant la conception politique et économique de l'éducation en France.

Parallèlement au processus de territorialisation éducative français se développe « une véritable volonté politique européenne en matière d'éducation, telle qu'elle s'est affirmée [...] au sommet de Lisbonne en mars 2000 » (Hutmacher, 2007). Lors de ce sommet, « les gouvernements européens se sont entendus [...] pour promouvoir une société et une économie accordant un rôle croissant au développement des connaissances » (MEN, 2008). Il s'ensuit que « les pays européens ont défini de grands objectifs à atteindre en matière d'éducation et de formation professionnelle, dans la perspective d'une économie dynamique, basée sur les connaissances » (*op. cit.*).

Depuis le début des années 2000, les politiques publiques françaises d'éducation se réfèrent au dessein du Conseil européen, lequel entend, à l'horizon 2010, « renforcer l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance » (Conseil européen de Lisbonne, 2000). L'Union européenne s'est assigné l'objectif stratégique de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. La réalisation de cet objectif nécessite une stratégie globale visant à préparer la transition vers une société et une économie fondées sur la connaissance » (Conseil européen de Lisbonne, 2000). W. Hutmacher (2007) considère que le *processus de Lisbonne*, en prenant acte du « changement profond du modèle de société et d'économie en Europe, [...] se place délibérément dans une perspective de compétition mondiale ». L'Union européenne « propose [...] une vision d'avenir qui intègre l'éducation dans une stratégie volontariste de transformation de l'économie et de la société » (*op. cit.*).

Sous-tendu par une logique de légitimation de l'économie de la connaissance, le *processus de Lisbonne* affiche l'objectif de moderniser les systèmes d'éducation, au nom d'une volonté européenne d'hégémonie mondiale dans ce nouveau secteur économique. L'économie de la connaissance « se matérialise sous forme de produits et de services qui constituent de nouvelles richesses pour la société et d'abord pour qui les crée » (Bouchet, 2005). Prénante dans le *processus de Lisbonne*, la logique de marché marque un changement de perspective par rapport à l'esprit et aux principes fondateurs du Traité de Rome instituant la Communauté européenne (25 mars 1957). Ce Traité prévoyait, entre autres, « une contribution à une éducation et à une formation de qualité ainsi qu'à l'épanouissement des cultures des États membres ». La logique du *processus de Lisbonne* renvoie à une dynamique initiée dès les années 1970, où « de

nouvelles exigences, liées à la course à la productivité, s'affirment comme valeurs et se diffusent : efficacité, performance, qualité, innovation » (Charlot, 2007). Actuellement inscrite « dans un contexte de globalisation conduisant les économies à évoluer vers une "économie de la connaissance" » (Rochex, 2008a), cette dynamique donne lieu à l'émergence d'un mode nouveau de gestion des politiques publiques d'éducation, particulièrement centré sur les principes d'évaluation et de régulation, tout en coexistant avec le modèle républicain national et universaliste dont la légitimité politique perdure. L'émergence d'une politique communautaire d'éducation relève d'un processus politique et temporel. En 1988, le Conseil des ministres de l'Éducation « adopte une résolution appelant l'éducation à "préparer les jeunes à participer au développement économique et social de la Communauté" » (Fialaire, 1996). En outre, signé à Maastricht le 7 février 1992, le Traité sur l'Union européenne (art. 126) légitime la compétence de celle-ci dans le domaine éducatif, en disposant que « la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres ».

Ainsi, le *processus de Lisbonne* traduit la conception politique de l'éducation de l'Union européenne, laquelle se fonde sur la volonté d'inscrire l'objet « connaissance » dans une dynamique économique et sociale soutenue par une logique de marchandisation concurrentielle et mondialisée, supposée productrice de croissance. La mondialisation¹⁰ de l'économie de la connaissance joue sur la conception de l'éducation, en ce sens qu'elle introduit une logique de type néolibéral dans le champ éducatif.

Conclusion

Un ensemble de logiques et processus (universalisme, territorialisation, redistribution de certains pouvoirs entre le national et le local, réduction des inégalités, marchandisation de la connaissance) détermine et encadre l'évolution du mode de penser les politiques publiques d'éducation en France. Ces logiques et processus pluriels peuvent coexister, s'hybrider ou être en tension pour définir l'intérêt général éducatif, et construire un modèle nouveau d'école républicain, voire euro-républicain.

Au regard de l'implication des instances et espaces institutionnels et politiques dans l'éducation (État, services déconcentrés, collectivités territoriales, école, ZEP), qui ont légitimité pour définir l'intérêt général et piloter l'école de la République, les enjeux du processus de modernisation de la gestion des politiques publiques d'éducation ne sont pas seulement d'ordre administrato-juridique, mais relèvent aussi et surtout de la sphère sociopolitique.

Le mode nouveau de gestion de l'éducation publique participe moins d'une montée du local au détriment du national, que de nouvelles formes d'articulation entre le national et le local. Le modèle républicain *déconcentrateur* de l'école française tente de concilier deux logiques : l'une d'homogénéisation, universaliste et nationale ; l'autre de territorialisation, redistributive, préférentialiste, régulatrice et correctrice. La territorialisation traduit une double volonté politique de l'État de redistribuer le pouvoir entre le national et le local, et de lutter contre les inégalités sociales devant l'école.

Issu de la coexistence d'une logique nationale et du processus européen de Lisbonne, le mode nouveau de penser les politiques publiques françaises d'éducation génère une mutation du référentiel culturel, idéologique et politique d'organisation et de gestion de l'école de la République. Ce référentiel exprime le sens de l'évolution sociopolitique, culturelle et organisationnelle des politiques d'éducation de la République et de l'Union européenne.

Les changements structurels induits par le *processus de Lisbonne* renvoient à une conception économiste de la société, laquelle risque de réifier la connaissance (alors assimilée à un produit

¹⁰ Marc Abélès (2008) définit la mondialisation comme « des flux, des mouvements. Elle existe au moins depuis la fin du XIX^e siècle, où les échanges se sont intensifiés et l'économie s'est internationalisée ».

marchand, au nom d'une idéologie néo-libérale), et d'oblitérer la dimension anthropologique, didactique, psychique et sociale du rapport au savoir. Ces changements participent à l'élaboration des représentations et des logiques des individus par rapport au savoir, dans la société moderne française.

Porté par un référentiel politique d'essence néo-libérale promouvant le développement d'une économie de la connaissance, le *processus de Lisbonne* concourt à la construction d'un modèle d'éducation référé à l'idéologie de marché.

■ **La promotion d'un principe politique de solidarité socio-humaine ?**

Face au processus d'institutionnalisation de la connaissance dans une logique de marché concurrentiel et mondialisé, et à l'instrumentalisation idéologique de la connaissance, se pose la question de l'autonomie de la connaissance et, plus largement, de l'éducation par rapport au marché. Se posent également la question de la démocratisation de l'accès des individus aux économies fondées sur la connaissance et, plus fondamentalement, celle de « l'accès au savoir pour tous dans le cadre d'une société de la connaissance » (Frاندji, 2008).

En outre, l'Union européenne est-elle en capacité de décider, définir et insuffler des politiques éducatives bâties sur une dynamique génératrice d'une école qui se réclamerait d'un idéal politique, voire d'un intérêt général assis sur les principes d'égalité et de solidarité humaine ? Une vision solidaire de l'éducation ne suppose-t-elle pas une posture individuelle ou collective de résistance sociopolitique au processus néolibéral travaillant les champs de la connaissance et de l'école ?

Dans un contexte de mondialisation de l'économie de la connaissance, le nouveau référentiel de gestion des politiques publiques d'éducation, porté par la République et l'Union européenne, sera-t-il en mesure de promouvoir un principe politique de solidarité socio-humaine sur un territoire échelonné du local au mondial ?

Bibliographie

ABELES M. (2008), *Anthropologie de la globalisation*, Paris, Payot.

BAGUENARD J. (2004), *La décentralisation*, Paris, PUF.

BOUCHET H. (2005), *La société de la connaissance dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*, Paris, Conseil économique et social.

BOUVIER A. (2007a), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Paris, PUF.

BOUVIER A. (2007b), « Territoires et management scolaire », *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, J.-L. Derouet & R. Normand (dir.), Lyon, INRP, pp.119-132.

BRIAND J.-P. & CHAPOULIE J.-M. (1990), « La III^e République crée un réseau d'écoles : Les débuts de l'enseignement primaire supérieur », *Revue historique*, n° 573, pp.71-107.

CHARLOT B. (1994), « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, B. Charlot (dir.), Paris, A. Colin, pp.27-46.

CHARLOT B. (1997), « La territorialisation des politiques éducatives : enjeux sociaux », *Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous*, Saint-Denis, ESCOL/Université Paris 8, pp.1-11.

CHARLOT B. (1998), « Quelle relance pour les ZEP ? », *Relance de l'éducation prioritaire*, Paris, MEN, pp.24-27.

CHARLOT B. (2000a), « Violences à l'école : la dimension ethnique du problème », *VEI Enjeux Migrants-formation*, n°121, p.179.

CHARLOT B. (2000b), « La territorialisation des politiques éducatives : enjeux sociaux », *Où va l'école française ? Défendre et transformer l'école pour tous*, Toulouse, Sedrap, pp.61-72.

CHARLOT B. (2002), « Discrimination positive », *Dictionnaire d'éducation comparée*, D. Groux (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.186-188.

CHARLOT B. (2007), « Une autre école est-elle en train d'émerger ? », *Revue internationale d'éducation*, n°46, pp.99-108.

CHARLOT B. & DEROUET J.-L. (1994), « Conclusion », *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, B. Charlot (dir.), Paris, A. Colin, pp.207-217.

CHEVALLIER J. (2008), « L'État central. Quelles évolutions ? Quels enjeux ? », *Cahiers français*, n°346, pp.40-44.

Conseil d'État (1997), *Rapport public 1996. Sur le principe d'égalité*, Paris, La Documentation Française.

DUCOMTE J.-M. (2006), *La République*, Toulouse, Milan.

DUTERCQ Y. (2005), « Introduction », *Les régulations des politiques d'éducation*, Y. Dutercq (dir.), Rennes, PUR, pp.9-16.

FIALAIRE J. (1996), *L'École en Europe*, Paris, La Documentation Française.

FRANDJI D. (2008), « Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe », *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en œuvre, débats*, M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.), Lyon, INRP, pp.9-34.

GLASMAN D. (2007), « La lente émergence des politiques éducatives territoriales », *Éducation et décentralisation*, B. Toulemonde (dir.), Paris, La Documentation Française, pp.95-99.

HUTMACHER W. (2007), « Vers une intégration des politiques éducatives en Europe », *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, J.-L. Derouet & R. Normand (dir.), Lyon, INRP, pp.19-41.

LADERRIERE P. (1990), « L'établissement en Europe : un point de vue comparatif et critique », *L'Établissement, politique nationale ou stratégie locale ?*, Paris, AECSE, pp.70-78.

LEFEBVRE F. (1996), « La déconcentration et l'administration territoriale de la République », *Les cahiers du CNFPT*, n°49, pp.43-51.

Mc GINN N. & Welsh Th. (1999), *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?*, Paris, Unesco.

MEN (2008), *L'état de l'École*, n°18, pp.40-41.

MEURET D. (2000), « Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger », *L'école, l'état des savoirs*, A. van Zanten (dir.), Paris, La Découverte, pp.112-120.

MOISAN C. & SIMON J. (1997), *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP.

MOREL S. (2002), *École, territoires et identités : les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan.

OCDE (2006), *Rapport annuel de l'OCDE*, Paris, OCDE.

RAWLS J. (1997), *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.

ROCHEX J.-Y. (2008a), « Conclusion générale », *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en œuvre, débats*, M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.), Lyon, INRP, pp.409-451.

ROCHEX J.-Y. (2008b), « Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : une spécificité incertaine et des résultats décevants », *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en œuvre, débats*, M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.), Lyon, INRP, pp.135-174.

- ROUBAN L. (2008), « Réformer l'État : pourquoi et pour quoi ? », *Cahiers français*, n°346, pp.3-7.
- SADRAN P. (2008), « L'organisation territoriale issue de la décentralisation », *Cahiers français*, n°346, pp.50-55.
- SAINT-GEOURS Y. (2008), « Vous avez dit gouvernance ? », *Les collections de l'histoire*, n°38, pp.92.
- TOULEMONDE B. (2007), « Avant-propos », *Éducation et décentralisation*, B. Toulemonde (dir.), Paris, La Documentation Française, pp.5-10.
- VAN ZANTEN A. (2000), « Le local en éducation : autonomie et régulation », *VEI Enjeux*, n°1, pp.113-123.
- VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- VAN ZANTEN A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF.
- VINOKUR A. (2005), « Avant-propos », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°1, pp.7-13.
- WARREN M. (2004), « L'école à 2 ans : quelle égalité ? », *Diversité VEI*, n°139, pp.119-126.
- WARREN M. (2007), « La "chose publique" éducative », *Diversité VEI*, n°150, pp.137-143.
- WARREN M. (2008), *L'école à deux ans en France : un mode nouveau de gestion de la chose publique éducative*, Paris, L'Harmattan.

Sitographie

- Conseil européen de Lisbonne (23 et 24 mars 2000), *Conclusions de la présidence*, Document en ligne, consulté le 2009-04-20, Site : http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm
- De Gaulle, C. (24 mars 1968), *Discours de Monsieur le Président de la République sur la réforme régionale*, Document en ligne, consulté le 2008-05-07, Site : http://www.charles-de-gaulle.org/article.php?id_article=74
- De Robien, G. (8 février 2006), *Discours du ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : La relance de l'éducation prioritaire*, Document en ligne, consulté le 2008-05-07, Site : <http://www.education.gouv.fr/cid843/la-relance-de-l-education-prioritaire.html>
- Sarkozy, N. (8 avril 2008), *Discours de Monsieur le Président de la République sur le thème de la réforme de l'administration territoriale de l'État*, Document en ligne, consulté le 2009-04-20, Site : http://www.elysee.fr/documents/index.php?mode=cvview&press_id=1269&cat_id=7&lang=fr

Signification des sigles et acronymes

DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire)
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire)
PISA	Programme for International Student Assessment (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves)
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Tendances dans l'Étude Internationale des Mathématiques et des Sciences)
USA	United States of America
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire
ZFU	Zone Franche Urbaine
ZRU	Zone de Redynamisation Urbaine
ZUS	Zone Urbaine Sensible

L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous assistance ou famille sous surveillance ?

Le cas des « parcours individualisés de Réussite éducative »

Stéphanie Goirand¹

Résumé

Depuis 2003, en France, nous sommes devant un paysage éducatif riche mais complexe. Aux côtés des Contrats éducatifs locaux sont apparus ces dernières années des dispositifs tels que la Réussite éducative. La particularité de ce dispositif est d'avoir une fonction « préventive » et de prendre en charge les jeunes et leurs familles repérés « en fragilité ». Il s'agit de construire de manière partagée des réponses transversales liées aux problématiques rencontrées (éducatives, sociales, scolaires...) et individualisées. On s'interroge ici, à travers l'étude du programme de Réussite éducative, sur les effets sociaux induits par ce processus d'individualisation de l'action publique « éducative » en direction des familles. Si les politiques publiques se sont plus fortement intéressées à la jeunesse et à la famille ces dernières décennies, c'est tout d'abord en réponse à une question sociale. Et si l'exigence de la gestion publique des risques sociaux est toujours aussi présente, elle l'est de plus en plus en référence à un « croisement des risques sociaux avec les risques familiaux ». Cette individualisation de la grille de lecture des problèmes sociaux a des conséquences directes sur la conception des politiques sociales et familiales. En quoi ce renforcement de l'action publique auprès des familles et cette forme de « repolitisation » de la sphère privée, viennent-ils modifier les mécanismes de régulation sociale et assurer le maintien de la « cohésion sociale » ?

Dès la Première Guerre mondiale, les Etats européens ont été confrontés à la nécessité d'institutionnaliser des programmes de politiques sociales à grande échelle pour réduire les inégalités. A travers un grand nombre de dispositifs qui se sont mis en place, sur les plans sanitaires, éducationnels ou encore du logement, nous pouvons observer la volonté de « modeler un homme et une femme nouveaux, c'est-à-dire en bonne santé, bien éduqués et disciplinés » (Macquet, Vranken, 2006), afin de répondre aux exigences du système de production industrielle. On voit se systématiser une préoccupation hygiéniste, déployée tout au long du XIX^e siècle. L'attention particulière portée envers les plus démunis se traduit prioritairement en politique d'assistance obligatoire, bien avant que les premières formes d'assurance sociale ne voient le jour. Se développe alors toute une série de mesures visant à corriger les handicaps sociaux et éducatifs, mais aussi un regard fortement moralisateur, dirigé vers les milieux populaires, les familles ouvrières (F. Le Play).

Les politiques dites « sociales » ont fortement évolué ces dernières décennies, au moins dans leurs formes, mais l'un des objectifs majeurs est resté en partie le même : lutter contre les inégalités sociales. Car face à l'essor du libéralisme économique et de la société industrielle, les Etats se voient contraints d'intervenir pour répondre à l'accroissement des inégalités sociales. Mais plus que la recherche d'une égalité, c'est l'équité sociale qui est visée. A la notion d'égalité s'est substitué celle d'équité (*fairness*), au sens où le philosophe américain John Rawls l'entendait dans « *la théorie de la justice comme équité* » (Rawls, 1984). Cette dernière consiste à définir au préalable ce qui doit être tenu pour juste et injuste. L'expression « la justice comme équité » transmet l'idée que les principes de la justice « sont issus d'un accord conclu dans une

¹ Doctorante, Université Toulouse II Le Mirail - Laboratoire CERTOP (UMR CNRS 5044).

situation initiale, elle-même équitable » (Rawls, 1971). L'intervention publique en direction des plus démunis montre bien comment l'Etat tente de rééquilibrer, de réajuster, les situations initiales des individus, afin de garantir l'équité, la justice sociale. Pour Rawls, le principe d'équité permet ainsi de déterminer le seuil à partir duquel certaines inégalités, considérées jusque-là comme acceptables, deviennent des injustices devant être corrigées. L'évolution des politiques sociales, mais aussi familiales, dans un contexte d'économie de marché, a largement intégré ce principe, à la recherche d'un « libéralisme égalitaire ».

Parallèlement, les changements de la structuration familiale viennent à leur tour bouleverser l'ordre social et créer de nouveaux « handicaps » sociaux qu'il convient de « corriger ». La famille est alors susceptible d'être le « maillon faible » d'une société de marché dont l'essor remet en cause les structures traditionnelles et souligne, ou accentue, les inégalités entre les individus. La question des inégalités sociales est ici au fondement même de l'intervention d'un Etat « protecteur ». Si les politiques publiques se sont plus fortement intéressées à la jeunesse et à la famille ces dernières décennies, c'est tout d'abord en réponse à une question sociale. Et si l'exigence de la gestion publique des risques sociaux est toujours aussi présente, elle l'est de plus en plus en référence à un « croisement des risques sociaux avec les risques familiaux » (Commaille, Martin, 1998). Avec la découverte d'une « nouvelle pauvreté » au milieu des années 80, l'interprétation des conséquences de ces situations familiales a encore évolué, pour déboucher sur la notion de risque d'exclusion sociale. C'est à partir de là qu'émerge une lecture des questions de pauvreté en termes de risques sociaux potentiels (vulnérabilité, précarité, fragilité), de trajectoire (insertion, réinsertion, exclusion).

Dans cet article, nous avons choisi plus particulièrement de nous intéresser à un jeune dispositif, celui de la « Réussite éducative », pour nous interroger sur les transformations de l'intervention publique à l'égard des familles, et notamment dans le champ éducatif. Car si l'éducation contribuait autrefois aux politiques sociales, dans le sens où elle permettait l'obtention de diplômes et de qualifications améliorant les positions sociales (indexées aux positions professionnelles), aujourd'hui, ce n'est plus tout à fait le cas. L'éducation doit désormais autoriser l'acquisition de compétences, de capacités, sociales et individuelles. En d'autres termes, le sens donné à l'éducation s'est modifié, de même que sa mobilisation par les pouvoirs publics. Il ne s'agit plus seulement d'éduquer pour « qualifier » mais pour « redresser » les individualités. Nous assistons donc à une transformation du lien entre question éducative et question sociale qui se redéfinit à l'aune du processus d'individualisation.

Ce processus connaît aujourd'hui un retentissement important dans les politiques publiques et s'inscrit dans un phénomène plus large qui a touché l'ensemble des sociétés industrielles, celui de la montée de l'individualisme. Cette tendance qui voit dans l'individu la suprême valeur dans le domaine politique, économique, moral est également définie, d'un point de vue sociologique, comme une « doctrine selon laquelle l'explication des faits sociaux se trouve dans l'individu » (Durkheim, 1895). L'individualisme, tantôt jugé « positif » ou « négatif », tantôt défini comme « réflexif », « subjectif » ou encore « relationnel », a été au centre de nombreuses recherches sociologiques. Autant de points de vue, d'approches théoriques de l'individu et de notre société, qui rendent cette notion floue. « L'individualisation » n'est pas un phénomène propre au XX^e siècle, si on l'entend au sens de N. Elias, pour qui le terme « individualisation » désigne certains aspects subjectifs et biographiques du processus de civilisation » (Elias, 2002). Pour beaucoup de sociologues, « individualisation » ne signifie pas repli sur soi, mais témoigne plutôt d'un développement de la « réflexivité » (Beck, Giddens et Lash, 1994) chez les sujets sociaux, c'est-à-dire non seulement d'une disposition à l'intériorisation mais aussi d'une capacité d'objectivation rendant possible la « déconstruction », par les acteurs, de leurs propres appartenances. Le développement de cet « individu réflexif » va de pair avec une lecture individualisée du social. Cette dernière tend à privilégier une lecture en termes de trajectoires individuelles, où la construction de dispositifs d'intervention sociale privilégie « le cas par cas », le « *case management* », le « sur-mesure » contre le « prêt-à-porter », la mesure personnalisée et contractualisée plutôt que le dispositif universel » (C. Martin, J.-C. Martin, 1998). C'est dans cette perspective que nous nous inscrivons ici, considérant que l'individualisation est un processus par lequel les individus sont pris comme unité de lecture des problèmes sociaux, et, par-là, unité

d'action, d'intervention. C'est en les changeant individuellement que l'action publique tente aujourd'hui de répondre à la question sociale.

Notre objectif n'est pas ici de nous lancer dans une tentative de définition approfondie de ce « concept », mais plutôt de nous pencher sur les effets, les changements sociaux induits par ce processus sur l'institution familiale, l'individu, mais également sur la lecture des problèmes sociaux. Nous partons ici de l'hypothèse que les mutations de l'action sociale viennent modifier l'interaction entre les individus, et ici la famille, et l'Etat. D'une famille bénéficiaire de l'aide sociale sous assistance, on serait aujourd'hui passé à une famille « sous contrôle », sous surveillance. Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'évolution des politiques éducatives, afin de resituer notre objet dans son contexte socio-historique. Puis, nous verrons en quoi le dispositif de Réussite éducative, pris ici comme terrain d'étude, vient cristalliser le processus d'individualisation des politiques publiques et faire émerger de nouveaux enjeux institutionnels et politiques, mais aussi sociaux. Par ces spécificités, l'action publique dans le domaine de l'éducatif nous permet d'appréhender plus globalement les changements à l'œuvre dans les grilles de lectures du social, le traitement des problèmes sociaux, mais également le processus de normalisation.

1. Le champ éducatif comme témoin des changements sociaux et institutionnels

La famille est aujourd'hui au centre des préoccupations politiques parce qu'elle a un rôle majeur dans la constitution de la société, mais aussi parce qu'elle est réinterpellée sous le sceau de la « parentalité », dans sa fonction éducative.

Le processus d'individualisation des politiques publiques en regard de la prédominance de la « question familiale » dans le traitement des problèmes sociaux nous a incité à nous intéresser aux récents dispositifs « éducatifs », et notamment le programme de « Réussite éducative ». Le déploiement de ce dernier vient en effet cristalliser ce processus d'individualisation de l'action publique. Il présente également un intérêt majeur, dans le sens où il renvoie à une problématique qui est apparue sur le devant de la scène médiatique dans les années 80, celle de l'éducatif, sur fond de délinquance juvénile, de « démission » et de responsabilité parentale, de violences urbaines... La « question éducative » s'est invitée sur l'agenda politique pour devenir, peu à peu, un point stratégique reliant question sociale et question familiale. Collectivités territoriales, services de l'Etat, associations... tous les acteurs, publics et privés, se sont emparés de cette question devenue « le nerf de la guerre ». D'une politique du loisir à une politique sécuritaire, en passant par une politique de prévention (de la délinquance, mais aussi sociale, éducative...), les jeunes et leurs parents, et par conséquent la famille, retiennent toute l'attention des pouvoirs publics.

Sur la « question familiale » en France, le développement de l'Etat-providence et des services aux familles a contribué à « compléter et rééquilibrer les fonctions remplies inégalement par les groupes primaires, sans jamais les remplacer » (Commaille, Martin, 1998). En d'autres termes, la famille continuerait à assurer son rôle de socialisation, de solidarité, mais de façon complémentaire aux systèmes de protection collective. Il s'agit aujourd'hui de soutenir des aides « de proximité » pour les accompagner dans l'exercice de leurs responsabilités plutôt que de les renvoyer à leurs obligations.

■ *Les politiques éducatives : de la gouvernance territoriale à l'individualisation des prises en charge, un reflet des mutations de l'action publique*

Cette complémentarité de l'intervention publique et celle des familles est largement perceptible dans le domaine de l'éducatif. Si l'école et la famille restent les principaux acteurs de l'éducation, d'autres ont fait leur apparition, modifiant profondément la répartition des responsabilités entre ces différents acteurs. L'avènement de la « société du temps libre » a laissé une place de choix au secteur associatif et aux collectivités territoriales dans la prise en charge des enfants et des

jeunes. Les trois « institutions » qui ont en charge l'éducation, soit la famille, l'école et les structures de loisirs, s'organisent autour de fonctions fondamentales que sont la socialisation, l'enseignement et la filiation, chacune de ces logiques participant de ce processus d'éducation.

Ces dernières décennies, le champ de l'éducatif s'est ainsi transformé et n'a pas échappé au phénomène de gouvernance territoriale qui a redéfini le mode de déploiement de l'action publique dans un grand nombre de domaines. Comme le souligne Yves Dutercq « les mouvements de déconcentration et de décentralisation agissent simultanément pour renforcer le poids des collectivités territoriales dans la définition des politiques éducatives spécifiques : la déconcentration incite les services académiques à construire des relations parfois étroites avec des collectivités qui participent de manière complémentaire à l'organisation territoriale de l'éducation » (Dutercq, 2001). Les villes ont acquis une légitimité pour intervenir sur les orientations de la politique éducative, à travers, notamment, une forte implication financière et la création de services spécifiquement dédiés à la question de l'éducation, de la jeunesse.

Depuis une vingtaine d'années, un nouveau modèle d'action publique éducative a progressivement émergé, dépassant les logiques sectorielles et réorganisant les relations entre le centre et la périphérie, entre le secteur public et privé. Cette « gouvernance éducative » repose sur une dynamique de coproduction de l'action publique entre les différents acteurs du champ de l'éducatif et connaît aujourd'hui un développement important. Les récentes politiques éducatives nécessitent une coopération accrue entre les acteurs publics et privés intervenant auprès des jeunes et des familles (Caisse d'Allocations familiales, Education nationale, Conseil général, Associations sportives et culturelles, Fédérations d'Education populaire,...). Ainsi, même si la commune est bien souvent le « pilote », le partenariat entre différents acteurs, différents échelons territoriaux est primordial dans la mise en œuvre de ces politiques publiques. L'objectif de cette transversalité était certes de répondre à d'incontestables besoins sectoriels, mais aussi de rechercher une cohérence globale que seule une approche transversale pouvait garantir. C'est ainsi que cette « mission éducative » de portée nationale, dont le point fédérateur semble être la politique de la ville, est devenue un enjeu d'éducation à « responsabilité institutionnelle partagée » (Luc, Valadas et Vogler, 2003).

Depuis 2003, nous sommes devant un paysage éducatif riche mais complexe. Aux côtés des Contrats éducatifs locaux sont apparus ces dernières années des dispositifs tels que la Veille éducative², et plus récemment la Réussite éducative. La particularité de ces dispositifs est d'avoir une fonction « préventive » et de prendre en charge « individuellement » les jeunes et leurs familles repérés « en fragilité » scolaire, éducative, sociale, de santé... Il ne s'agit pas ici d'une politique dite « de la jeunesse », largement promue ces dernières années au travers des différents contrats tels que le Contrat éducatif local, le Contrat temps libre, et plus récemment le Contrat enfance jeunesse ; mais bien d'une politique éducative pouvant intervenir auprès de la famille dans son ensemble. De plus, l'apparition de ce type de dispositif correspond bien à une prise en compte modifiée par l'action publique de la question familiale, et plus globalement sociale.

■ ***Le dispositif de Réussite éducative : présentation d'un terrain d'étude fertile***

La Réussite éducative s'inscrit donc dans la lignée du développement des politiques constitutives, « dans lesquelles l'Etat indique la procédure à suivre (diagnostic, projet, élaboration et évaluation d'un programme d'intervention) mais laisse aux acteurs publics locaux le soin d'en déterminer le contenu » (Volery, 2008). Ce modèle d'action publique, ce « *laisser-faire institué* » (*ibid.*), est notamment visible à travers la multiplication des contrats locaux dans un grand nombre de domaines, à laquelle l'éducatif n'a pas échappé. C'est donc aux acteurs les plus proches du terrain de définir le sens donné et les objectifs prioritaires du dispositif. En d'autres termes, l'Etat n'impose plus les objectifs, mais encadre la procédure (ex. : réaliser un diagnostic

² Dans le cadre du plan de cohésion sociale et du programme de lutte contre les exclusions, le dispositif de Veille Educative a été mis en place dans les quartiers « difficiles » des communes en Contrat de Ville par la circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 et la circulaire du 1^{er} ministre du 21 janvier 2002.

commun, formuler un projet partagé, évaluer de façon continue...). Dans le cadre de la Réussite éducative, nous retrouvons en grande partie ces spécificités. En effet, si les méthodologies et les objectifs généraux sont donnés, les textes laissent une grande liberté aux collectivités locales dans l'opérationnalisation concrète.

Le dispositif de Réussite éducative, issu de la loi 2005-32 du 18 janvier 2005 du Volet Egalité des chances du Plan de cohésion sociale, Programmes 15 et 16, vise « à donner leur chance aux enfants et aux adolescents ne bénéficiant pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur réussite. Il vise à accompagner dès la maternelle, des enfants et des adolescents présentant des signes de fragilité en prenant en compte la globalité de leur environnement ». Il s'adresse aux enfants et aux jeunes de 2 à 16 ans et peut concerner tous les territoires, même s'il est stipulé que « les moyens inscrits dans le Plan de cohésion sociale conduisent à traiter de manière prioritaire les territoires où l'environnement économique, social et/ou culturel est à l'origine des difficultés les plus importantes. Son action se concentre donc prioritairement sur les enfants et adolescents résidant dans les zones urbaines sensibles et dans les territoires en grande fragilité économique et sociale, ou scolarisés dans des établissements en zones et réseaux d'éducation prioritaire »³. La mise en œuvre de ce dispositif passe par la construction d'une « Equipe pluridisciplinaire de réussite éducative » (EPRE), appelée également « Equipe pluridisciplinaire de soutien » (EPS), qui intègre les professionnels et opérateurs de terrain de différentes institutions et qui interviennent dans divers champs d'action (scolaire, social, santé, loisirs,...). Elle a pour mission de « construire des parcours individuels de Réussite éducative », des « actions individuelles de prise en charge des jeunes et des familles ». En d'autres termes, la transversalité et la coproduction ne sont pas seulement de mise au niveau du pilotage, mais également dans son opérationnalisation.

Nous nous intéressons ici plus particulièrement à la mise en œuvre des « parcours individualisés de Réussite éducative ». Concrètement, un professionnel du secteur socio-éducatif, quel qu'il soit (enseignant, animateur, éducateur...), qui repère un enfant en difficulté, en fragilité (par exemple avec des problèmes de comportement dans une structure de loisirs, des difficultés scolaires ou encore en souffrance psychique) peut saisir l'Equipe pluridisciplinaire de réussite éducative, ou le référent local en charge de ce dispositif, pour établir une demande de soutien et d'intervention en direction de l'enfant ou de ses parents. Une fois les parents avertis de la démarche, s'ils donnent leur accord, la situation individuelle est présentée aux différents partenaires de l'équipe susceptibles de connaître l'enfant. Puis s'enclenche une évaluation partagée de la situation avec les différents professionnels impliqués. Une fois le « diagnostic » et les objectifs définis, l'EPRE propose à l'enfant et à la famille une ou plusieurs actions en réponse aux problématiques repérées. Cela peut par exemple se traduire par la mise en place d'un soutien scolaire à domicile pour l'enfant adossé à un soutien « éducatif » aux parents (souvent réalisé par un psychologue ou un éducateur), ou encore l'incitation des parents à inscrire l'enfant dans une structure de loisirs (parfois soutenue par une aide financière) afin de favoriser la socialisation de l'enfant. L'articulation ou l'enchaînement de ces différentes actions fonde ce qui est appelé « un parcours de Réussite éducative ». A la lueur de ces quelques exemples, on peut déjà saisir l'hétérogénéité des réponses qui peuvent être mises en œuvre et leur caractère transversal, « pluridisciplinaire ».

L'ensemble des grandes villes de France, mais aussi de nombreuses villes moyennes, soutenues par les instances intercommunales, ont aujourd'hui mis en œuvre ce dispositif (644 villes au total étaient concernées en 2008). Nos analyses s'appuient sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs menés auprès de professionnels divers (assistantes sociales, directeurs d'écoles, animateurs loisirs...) impliqués dans le dispositif et de parents (principalement des mères), dont l'enfant est suivi dans le cadre du dispositif. Notre terrain concerne deux territoires distincts, Toulouse et une ville moyenne de sa périphérie.

A bien des égards, ce dispositif reflète tout à fait les transformations de l'action publique décrites précédemment, et notamment ce processus d'individualisation qui nous préoccupe ici. Ce champ de l'éducatif, où pléthore de contrats, de dispositifs, ont vu le jour ces dernières années, est un

³ Extraits de la note de cadrage national pour la mise en œuvre du programme de Réussite éducative d'avril 2005.

bon exemple de cette évolution des politiques sociales marquée par la croissance de « nouveaux dispositifs hybrides » (Macquet, Vranken, 2006) qui reposent sur le croisement des politiques universalistes et particularistes. Ce nouveau régime s'appuie sur des mesures de discrimination positive, des prestations ciblées et non uniformes, à la recherche d'une plus grande équité dans les situations sociales individuelles.

2. L'individualisation de l'action socioéducative : un individu *resitué* dans une nouvelle grille de lecture du social

■ Une individualisation des grilles de lecture du social : vers une subjectivation des critères

- *Face à l'individualisme croissant : une individualisation des risques sociaux*

L'avènement de l'individualisme, transposé à la question de la famille signifierait « que celle-ci n'existerait plus comme institution, mais à partir des individus qui la composent et des lois qu'ils se donneraient chacun à eux-mêmes pour la constituer, la faire vivre et, éventuellement, la dissoudre » (Commaïlle, Martin, 1998). En d'autres termes, s'observerait une émancipation des individus par rapport à la famille adossée à une « démocratisation de la vie privée ». Un des éléments les plus révélateurs de ces transformations est la distanciation qui s'opère entre la famille et la biographie individuelle. En témoignent les modifications des formes et des temporalités de vie commune au sein de la famille, l'importance donnée aux trajectoires personnelles qui viennent primer sur la biographie familiale, le nombre de divorces et de remariages, ou encore la diversification des formes de conjugalité. Pour U. Beck, « on voit s'esquisser une autonomisation des biographies individuelles masculines et féminines à l'intérieur et à l'extérieur de la famille » (Beck, 2001) où les liens familiaux deviennent interchangeable et les familles « temporaires ». Pour lui, l'individualisation de la famille entraîne une « inversion des priorités entre famille et biographie individuelle ». La notion de « détraditionnalisation » vient également traduire ce processus qui conduit les individus à s'émanciper des assignations des rôles correspondant à leur classe ou encore leur genre. En résulte une responsabilisation accrue des individus dans la gestion et la planification de leur propre trajectoire de vie. Si d'un côté, cet individualisme peut être perçu comme « positif », dans le sens où cette émancipation des assignations sociales est vécue comme « libératrice », il peut également être défini comme « négatif ». Que nous vivions dans une « société sans classe », comme le pense U. Beck, ne signifie pas qu'il s'agisse d'une société sans inégalités. Bien au contraire, ces dernières ne cessent de croître. « La différence, c'est que ces inégalités ne sont plus considérées comme des inégalités de classes, mais comme des inégalités entre individus » (C. Martin, J.-C. Martin, 1998). Les échecs, les « accidents » biographiques s'incarnent alors dans les trajectoires personnelles des individus.

En d'autres termes, « l'unité de référence dans laquelle on est frappé par la foudre (le chômage et la pauvreté) n'est plus le groupe, la classe ou la couche sociale, mais *l'individu vivant dans le marché*, avec ses caractéristiques propres » (Beck, 2001). Ce phénomène s'observe également dans le cas de la Réussite éducative, dans la caractérisation du public : « *Des familles monoparentales, avec une maman en grosse difficulté dans ses relations avec ses gamins, soit parce qu'elle bosse et qu'elle n'a pas le temps de s'en occuper, soit parce qu'elle-même a beaucoup de mal avec sa propre problématique à elle, c'est traditionnel comme difficulté.* » (Directeur d'école).

C'est ainsi au niveau des individus, de leurs spécificités personnelles et biographiques, que sont recherchées les causes de ces inégalités (Balibar, 1992). L'individualisation des problèmes

sociaux s'est ainsi traduite par une individualisation des politiques publiques en direction des populations les plus fragilisées.

A côté de la régulation « classique » des populations, qui se maintient à travers les programmes d'aide sociale, d'éducation à la santé ou de prévention des risques, s'est développé un traitement des individus que l'on prétend adapter aux particularités de chacun, de chaque histoire, de chaque problématique. C'est dans cette nouvelle « tendance » de l'intervention publique dans le champ des politiques sociales que s'inscrit le dispositif de Réussite éducative à travers une intervention au « cas par cas ». La focale d'individualisation de la prise en charge, ici en action, s'opère de la société, ou du moins de catégories sociales, vers la famille, mais aussi de la famille vers l'individu. « *On ne peut pas lutter contre les fragilités de l'enfant si on ne prend pas en compte le contexte familial. Il faut que chacun ait sa part de temps, d'espace, d'écoute et de soutien. Pour moi, enfin c'est personnel, la famille ça devrait être plus de liberté et de reconnaissance individuelle, et être ensemble, mais ce n'est pas toujours évident.* » (Professionnel du loisir).

Ce processus d'individualisation des politiques sociales répond à un double objectif, un double enjeu : d'une part, souscrire aux impératifs de l'économie de marché tout en prenant en compte les nouvelles exigences de ciblage et d'intervention sur les citoyens les plus démunis ; et d'autre part, de développer des modes de régulation externe de la vie privée. De plus, cette approche individuelle, par son attention particulière aux récits, par la connaissance des situations personnelles qu'elle implique, vient donner une plus grande importance à la souffrance et à la parole. « Individualisation et psychologisation sont ainsi un complément des formes traditionnelles d'action » (Fassin, Memmi, 2004).

- *Subjectivation des critères et gouvernement par la parole : une nouvelle grille de lecture du fait éducatif*

A travers les nouveaux dispositifs, tels que la Réussite éducative, s'observe un repérage de populations spécifiques faisant l'objet d'un « ciblage psychologique » (Macquet, Vranken, 2006), mais aussi social. Le public jeune est d'ailleurs tout à fait illustratif des nouvelles catégories ciblées par les nouvelles politiques : jeune en insertion, jeune en échec scolaire, jeune délinquant, jeune en fragilité éducative... Ce processus d'étiquetage vient structurer les nouvelles catégories « sociales » opérantes pour les politiques publiques actuelles, et plus particulièrement sociales. Aux classes d'âges, dont la catégorie des jeunes, vient s'ajouter une série de « qualificatifs » censés caractériser leurs problématiques sociales. Cette nouvelle forme de catégorisation des publics, où s'entrecroisent politiques sociales, sécuritaires, sanitaires, éducatives, mais aussi d'emploi, a pour corollaire un changement de lecture des fragilités adossé à des critères subjectifs.

La notion de souffrance sociale change notamment de toile de fond. Aux critères objectifs mobilisés dans la configuration précédente, le terme de souffrance met aujourd'hui en scène des critères plus subjectifs. Cette nouvelle grille de description du social s'accompagne d'une évolution sémantique importante s'exprimant à travers un langage psycho-relationnel et toute une « grammaire de l'intérieur » largement diffusée pour permettre la mise en récit de la souffrance.

Dans le cadre du dispositif qui nous intéresse ici, le public ciblé n'étant pas défini au regard de critères objectivés en amont, la légitimation de l'intervention auprès des familles bénéficiaires passe à la fois par des critères « objectifs » (faibles résultats scolaires, incident de violence envers un pair, divorce des parents...) et des critères plus subjectifs (repli sur soi, mal-être, difficultés relationnelles, refus de l'autorité...). Les deux étant souvent reliés par les professionnels dans l'analyse des situations, comme un phénomène de cause à effet, aucun des deux aspects n'étant à négliger. L'exemple donné par ce directeur d'école, membre d'une équipe pluridisciplinaire de Réussite éducative, est à ce propos tout à fait éclairant : « *Nous ce qu'on a eu à traiter c'est cette fusion familiale qui fait qu'on n'arrive pas à trouver de réponse satisfaisante, au niveau de l'école en tout cas. Et donc là par extension, avec la Réussite*

éducative, on voit ce qu'on peut faire pour la famille, en prenant en compte le scolaire, mais pas que ça. Parce que les problèmes posés à l'école rejaillissent sur tout le reste. » (Directeur d'école).

Pour les familles, la légitimation ou la justification d'un accompagnement individualisé s'exprime encore davantage sous le registre de la souffrance : « *Je trouve que j'ai assez souffert et mes enfants aussi* » (Mère, 48 ans, 3 enfants, séparée) ; « *Je ne peux plus supporter tout ça, ça m'étouffe, c'est trop dur* » (Mère, 42 ans, 1 enfant, divorcée).

Ces deux mères de famille dont l'un des enfants a été « repéré en fragilité » bénéficient également d'un suivi individuel. C'est ici un état psychique, une souffrance mentale, expliquée par l'accumulation de difficultés de différents ordres (économiques, conjugales, scolaires pour l'enfant...), qui est mis en avant pour exprimer leur besoin de soutien. Ce retentissement psychique des expériences sociales des individus, exprimé tant par les professionnels que par les publics, vient conditionner les réponses mises en œuvre. Le recours aux psychologues se veut alors largement valorisé : « *C'est elle (sa référente de Réussite éducative) qui m'a reçu la première fois, et je lui ai expliqué mes problèmes, et elle m'a dit : "bon, vous allez voir le psychologue, pour suivre les enfants aussi, pour voir psychologiquement comment ils le vivent, comme vous êtes en séparation et tout..."* » (Mère, 48 ans, 3 enfants, séparée).

Il est même présenté aux familles comme « *complètement naturel* » dans le « traitement » de la question éducative : « *Je prenais cet exemple pour les familles : quand vous avez mal aux dents vous allez chez le dentiste, quand vous avez les cheveux trop longs vous allez chez le coiffeur, donc il faut prendre cet accompagnement comme quelque chose de complètement naturel. Mais moi je donnais ça et hop je basculais vers "allez voir la psychologue" »* (Professionnel du loisir).

On peut également noter que parmi les enfants suivis en 2008 dans le cadre d'un parcours individualisé de Réussite à Toulouse, près de 30% des enfants ont bénéficié d'un soutien ou d'un suivi psychologique. Cette tendance à la « psychologisation » s'inscrit dans la lignée du processus de médicalisation de la société, largement étudié par Michel Foucault, c'est-à-dire « le phénomène de normalisation mettant en œuvre une mainmise professionnelle et plus largement sociale sur les corps souffrants ou déviants, voire suspectés de le devenir » (Fassin, Memmi, 2004). Elle pose alors, de fait, la question de la formation des subjectivités.

Les individus se construisent aussi à travers ces « épreuves de vérité », ces mises en récit des difficultés, auxquelles ils doivent se soumettre devant les travailleurs sociaux, éducatifs, médicaux... Les individus « fragilisés » sont sans cesse « sommés » de se raconter, d'exprimer leur ressenti : « *L'histoire de la personne elle ressort, mais c'est vrai que les déceptions, les difficultés, la douleur, la souffrance, parce qu'on rencontre vraiment des gens en souffrance, dans la douleur, et ce n'est pas facile à exprimer tout ça, de se dévoiler aux autres. Et puis en même temps on est surpris, parce que quand c'est parti ça y est, ça va, ils se racontent.* » (Professionnel du loisir).

Se pose alors le problème du récit, de la parole de l'utilisateur. Comment parvenir à raconter son histoire ? Car sans histoire, sans « diagnostic » personnel, point de projet. Mais jusqu'où aller dans le récit d'une vie quand il s'agit d'obtenir une aide ou que les éléments personnels dévoilés serviront à la définition d'un parcours « institutionnel » (éducatif, d'insertion...) ? Les travailleurs sociaux et les publics se retrouvent alors pris dans une relation complexe à l'équilibre fragile où les notions de confiance, d'influence, de stratégie des acteurs, sont à prendre en compte. Dans le cas de la Réussite éducative, la formalisation du partage d'informations entre les professionnels pose encore d'autres questions. Est-il vécu comme une « stigmatisation » ou bien comme un bénéfice, un processus qui leur permet de ne pas se raconter à plusieurs interlocuteurs, ou encore comme une contrainte, dans le sens où ils ne peuvent pas compartimenter les informations données d'un secteur à l'autre, d'une institution à l'autre ?

Autant de pistes qui sont à explorer dans l'analyse de l'action sociale, aujourd'hui fortement adossée à ce que certains appellent « le gouvernement par la parole ». Car les modes d'intervention développés par ces dispositifs de régulation des populations peuvent influencer sur la

constitution de la subjectivité des sujets sociaux. Le concept de « gouvernabilité », soit la capacité à se gouverner soi-même, introduit par M. Foucault, serait, pour lui, le vecteur de ce processus (Foucault, 1994). Individualisation et subjectivation font alors apparaître des impératifs, en termes de travail sur soi, de planification et de gestion de sa propre existence, qui constituent les nouveaux défis du travail social.

■ **Une individualisation des réponses et des modes de prise en charge : vers une nouvelle « interaction » entre l'individu et l'institution ?**

L'action sociale s'est donc orientée vers un élargissement de ces registres et une nouvelle approche qui favorisent les concepts de contrat, de stratégie, de projet. Un intérêt croissant a été accordé aux thématiques de l'autonomie, de la responsabilité, de l'importance des affects. De nouvelles formes d'intervention, mobilisant notamment des compétences managériales, ont été développées dans les réponses aux personnes, prises ici au « cas par cas ».

• *Une hétérogénéité des « filières » de prise en charge à fort retentissement individuel*

Cette approche « individualisante », de par ses spécificités, peut entraîner une diversification des modes de prise en charge des publics inscrits sur un même dispositif, tant entre les territoires (de par la forte marge de liberté laissée aux acteurs dans l'opérationnalisation) qu'entre les individus. Cela pourrait aboutir à une hétérogénéité des filières, des parcours, des accompagnements. Cette hypothèse est d'autant plus crédible que, prenant en compte les critères subjectifs sur lesquels repose en partie ce dispositif, une grande place est laissée aux interprétations et aux représentations des professionnels. Cette différenciation dans le traitement des problématiques individuelles signifierait un réel bouleversement de la tradition universaliste de nos politiques sociales.

Du point de vue des travailleurs sociaux, il apparaît en tout cas clairement qu'ils sont face à une diversité de situations sociales qui appelle une diversité de réponses. « *Je crois que la Réussite éducative c'est du travail à la carte, avec les gamins et avec les partenaires, c'est à la carte, enfin il n'y a pas, en exagérant un peu, il n'y a pas deux situations identiques et il n'y a pas deux manières identiques de traiter les questions.* » (Travailleur social).

L'expression du dispositif « à la carte » vient parfaitement illustrer ce phénomène de particularisation des filières. Cette individualisation de la grille de lecture des problèmes sociaux a des conséquences directes sur les politiques sociales et familiales. Il s'agit désormais de développer des modes d'intervention « sur-mesure », adaptés à la particularité des situations. Partant de là, chaque situation est unique. En grossissant le trait, nous pourrions dire qu'à chaque manière de mettre en mot une difficulté correspond une situation particulière qui implique un « traitement » différent. Ainsi, à chaque individu, au sein d'une même famille, vient correspondre des problématiques particulières, nécessitant un « parcours » adapté : « *Il n'y a pas que les jeunes, on accompagne aussi les parents, avec des propositions d'actions collectives, que ce soit sur des ateliers ou des cafés des parents, pour retrouver un peu son identité, ne pas rester enfoui, en retrait. Ce n'est pas seulement une maman et il faut arriver à viser aussi l'épanouissement de l'individu, pas que de l'enfant, mais aussi de son environnement.* » (Professionnel du loisir).

Au-delà des actions qui peuvent être mises en place, c'est bien sur l'individu qu'il s'agit d'agir, pour son « épanouissement », son bien-être, et par extension celui de sa famille. Le processus d'individualisation des prises en charge se décline donc aussi au sein de la famille, renforçant ainsi la prédominance de la « trajectoire » individuelle sur celle familiale. Toutefois, même si l'individu est le cœur de cible de l'intervention, l'objectif intrinsèque reste de soutenir la famille dans son rôle constitutif de la société. En intervenant auprès de l'individu, dans une démarche d'apaisement et de sécurisation de sa situation, de sa trajectoire, il s'agit de garantir un environnement favorable pour la famille dans son ensemble. L'angle d'approche s'est donc

déplacé : c'est en agissant *sur* l'individu que les politiques publiques tentent de recréer du lien social, de garantir la « cohésion sociale » *via* l'institution familiale.

Comme le suggèrent J. Donzelot et J. Roman (1998), « produire la société serait désormais devenu un impératif ». Pour ce faire, il serait donc préconisé la mobilisation des individus, de leurs compétences, de leurs subjectivités. Ce glissement de l'*objet* vers le *sujet* dans la lecture des problèmes sociaux place l'individu au cœur de la démarche.

- *Individualisation et activation des politiques sociales : deux processus en synergie*

« L'individualisation est le nouveau mot d'ordre des politiques publiques » (Rosanvallon, 1995). La chose est dite. Mais qu'est-ce que cela implique concrètement ? Comment s'opère ce processus « d'individualisation » ? Et quels changements majeurs, quelles conséquences engendre-t-il ?

Pour P. Rosanvallon, qui préconise une activation des politiques en guise de réponse à la « nouvelle question sociale », il ne s'agit pas là d'une rupture radicale de modèle, mais d'un « enrichissement » du droit social sur la volonté de l'insertion et de la reformulation des formes de solidarité (Rosanvallon, 1992). L'identification d'une « nouvelle question sociale » a offert l'occasion d'une redéfinition des politiques publiques. Celle-ci s'est accomplie autour du passage de dépenses largement perçues comme passives à des dépenses dites « actives », misant davantage sur l'insertion, la responsabilisation, l'implication de l'ayant droit au sein de la société. Alors que l'accès aux droits sociaux reposait sur un système de droits objectifs renvoyant à des catégories sociales juridiquement prédéfinies, on observe aujourd'hui un singulier mouvement d'infléchissement de ces droits vers des dispositifs visant à responsabiliser davantage les personnes et à individualiser les protections.

Est alors mobilisée la capacité des individus à agir sur leur propre existence, qui est largement fonction de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. La notion de « *locus* de contrôle », élaborée par des psychosociologues, met notamment en lumière cette idée selon laquelle l'individu « résistera » à la tentative de modification de son comportement s'il la perçoit comme une pression extérieure. Il s'agirait donc aujourd'hui d'« internaliser le locus de contrôle » afin de « travailler à renforcer l'estime de soi et la confiance de tout un chacun dans ses propres capacités à devenir acteur de sa propre vie, y compris en exerçant un niveau accru d'auto-contrôle. » (Berlivet, 2004). L'intervention des travailleurs socio-éducatifs tend alors vers une démarche de valorisation de la personne : « *Valoriser ces parents-là par autre chose, les amener petit à petit à ce qu'ils reprennent une identité en tant qu'individu. (...) C'est pour ça que c'est important de travailler sur les leviers, les compétences, etc., et dans la formulation, reformuler, formuler, dans l'expression, et de voir un peu, les besoins, les valeurs, les sentiments, etc.* » (Travailleur social).

Ce travail sur l'estime de soi passe par la mobilisation des compétences, des capacités des individus, mais également leur subjectivité. L'objectif n'est pas seulement de mettre les individus *en action* mais aussi *en mots*. Ils sont invités à s'engager dans une démarche de construction de leur propre trajectoire, soutenus, accompagnés, appuyés, par une série de professionnels. Par cette dynamique d'« activation » de la personne, c'est aussi leur autonomisation et leur responsabilisation qui sont en jeu. Mais comme le montre cet exemple donné par un professionnel l'objectif n'est pas aisé : « *Il y a une maman par exemple qui a beaucoup de mal à prendre certaines décisions à aller, à téléphoner, à prendre des rendez-vous, donc il fallait la tanner, il fallait faire quasiment tout à sa place... Alors qu'avec une prise en charge de type Réussite éducative, c'est plus facile pour elle. Maintenant c'est vrai qu'on les décharge d'une partie de leurs responsabilités, mais il y a des gens qui ne sont pas capables de les assumer.* » (Directeur d'école).

Tout l'enjeu pour les professionnels est de créer une dynamique de « mise en projet » des individus et des familles : « *C'est sûr que quand la famille n'est pas en marche par rapport à ça, c'est compliqué, et la difficulté c'est de mettre en marche une famille.* » (Travailleur social).

Se met alors en place un accompagnement individualisé, qui peut prendre plusieurs formes. De *faire à la place*, à *faire voir* en passant par *faire faire*, le modèle de prise en charge développé peut évoluer tout au long du « parcours » jusqu'à ce que l'individu soit en capacité de *faire seul*. Ce découpage, certes un peu schématique, nous permet toutefois de saisir ce processus d'activation visant l'autonomie et la responsabilité des individus. Il rend également bien compte de la diversité et de l'hétérogénéité des parcours déjà évoquées.

Cette tendance à « activer » les politiques, mais aussi les personnes, à insérer ces dernières dans une démarche de construction de leur propre trajectoire, marque ainsi une rupture par rapport aux politiques antérieures identifiées comme passives et indemnitrices. Ces dispositifs, tels que la Réussite éducative, visent à assurer la continuité de trajectoires incertaines, faites de ruptures, d'évènements imprévisibles, d'allers et retours. Pour F.-X. Merrien, nous assisterions à l'émergence d'un nouveau paradigme ou d'une « nouvelle grammaire de sens » (Merrien, 2007) qui se traduit par une série de dispositions individualisantes intervenant sur le comportement des acteurs et visant à les responsabiliser davantage. L'enjeu se situerait donc dans le passage d'une consommation passive à une consommation active des prestations sociales de la part des citoyens. « De bénéficiaire de l'aide sociale, l'individu devient désormais « sujet actif » de l'aide sociale » (Macquet, Vranken, 2006).

- *Vers une transformation de l'injonction faite au public*

Ce retentissement individuel des nouvelles politiques sociales et éducatives, misant sur l'activation des personnes, ouvre la voie d'une transformation des relations entre bénéficiaires et travailleurs sociaux, et par extension entre individus et pouvoirs publics. C'est alors le processus de normalisation que l'on interroge.

Cette tendance à la mobilisation des individus dans leur propre trajectoire et leur responsabilisation se traduit concrètement par la multiplication, dans de nombreux domaines (insertion, loisir, environnement) d'un certain nombre d'outils, tels que les contrats ou les chartes (charte d'utilisation d'un équipement, charte d'accueil de loisirs, contrat d'engagement, charte de bonnes conduites...). Le principe repose sur un contrat « moral » passé entre un professionnel et le bénéficiaire qui s'engage à respecter le cadre et les règles édictés. Cet engagement est formalisé par la signature du document. Ce phénomène de contractualisation s'observe également dans le dispositif de Réussite éducative, pouvant prendre différentes formes (acte d'engagement, accord parental écrit adossé au rappel du cadre...). Dans le champ de la jeunesse et de l'éducatif - notamment de par la problématique du rapport à la règle, à l'autorité, largement véhiculée dans les discours touchant à l'adolescence - ce type d'outil est particulièrement prisé. Les jeunes, comme les parents, sont alors sur-sollicités et priés, de multiples manières, de témoigner « publiquement », si l'on peut dire, de leur engagement, de leur volonté à « s'activer », à « respecter » les normes et le cadre institutionnel. En ce point, cette citation d'une mère de famille, engagée dans un parcours de Réussite éducative autour des fragilités de son fils, est édifiante : « *Il y a eu un truc aussi qui s'est passé à l'école, un contrat, et alors c'était tous les professeurs qui disaient ce que K. faisait, s'il marquait ses devoirs, s'il apprenait ses leçons, s'il était tranquille en classe, voilà.* » (Mère, 42 ans, 1 enfant, divorcée).

On passerait là d'une famille « sous assistance » à une famille « sous surveillance ». A côté de son pouvoir d'injonction l'Etat tente parallèlement de distiller son pouvoir d'*influence*.

Les attentes déployées envers les individus de la société changent alors de registre, passant d'un modèle autoritaire à un modèle de diffusion, car « bien plus que dans un rapport d'autorité, c'est à travers des jeux de normalisation douce que s'opère une transformation des représentations et des comportements » (Fassin, Memmi, 2004). Cette forme « *d'injonction passive* » interpelle aussi les professionnels : « *Après j'ai un peu un questionnement sur l'injonction passive qu'on est en train de faire. Je cite un exemple, un enfant où on sent un lien très fusionnel avec la maman, on est là à tous nous dire : il faudrait qu'il parte en camp, il faut qu'ils se séparent. Mais est ce qu'on est vraiment dans l'attente de ces familles ? C'est là où je*

suis en train de me questionner. Bon, elles adhèrent ou pas, elles ont la liberté de dire non, c'est pour ça que je parle d'injonction passive. » (Professionnel du loisir).

Cette citation fait également écho au brouillage des frontières entre privé et public qu'opère peu à peu ce processus d'individualisation, et de façon encore plus prégnante dans le champ de l'éducatif. Car, si certains parlent « d'injonction passive », il n'en reste pas moins que les opérateurs de terrain, agissant au plus près des publics, exercent bien un « pouvoir d'influence » sur les pratiques, ici éducatives, des individus. A travers cet accompagnement individualisé, des conseils éducatifs sont donnés aux individus, visant à modifier leur comportement en tant que parents : « *Il [son référent de Réussite éducative] m'a demandé ce qu'elles faisaient les filles, et je lui ai dit qu'elles faisaient de la danse classique mais que j'avais été voir leur prof pour dire que je voulais qu'elles arrêtent cette année parce qu'elles ne travaillaient pas bien. Et il m'a dit qu'il ne fallait pas, il fallait laisser les filles continuer leurs activités c'est pour ça que cette année j'ai dit bon, allez, vous pouvez y retourner.* » (Mère, 48 ans, 3 enfants, séparée).

Or l'éducation, en dehors de la fonction d'enseignement de l'école, est *a priori* d'affaire privée et familiale. On peut alors se demander dans quelle mesure, avec quelle légitimité, l'Etat peut ou doit considérer que les pratiques éducatives (comme les pratiques sexuelles ou conjugales sur lequel l'Etat intervient et légifère) ne relèvent pas de la sphère privée, mais s'inscrivent dans un registre public appelant son intervention ?

Conclusion

Cette transformation dans l'injonction faite au public, et par conséquent la manière dont les pouvoirs publics tentent de faire intérioriser les normes aux individus, s'opère ici de l'extérieur vers l'intérieur. La distinction soulignée par M. Foucault entre « *dispositif de sécurité* » et « *mécanisme disciplinaire* » (Foucault, 1975) apporte un éclairage sur ce processus. Tandis que le projet disciplinaire vise à établir un dispositif agissant « *de l'extérieur* » sur un sujet, un dispositif de sécurité ne peut se construire qu'à la condition de faire jouer, « *de l'intérieur* », certains aspects du phénomène de manière à neutraliser ses effets les plus néfastes. En d'autres termes, si le processus (la « méthode ») développé dans les politiques sociales et d'une manière générale dans la diffusion des normes et des « bonnes pratiques » a évolué, on peut aussi s'interroger sur leur contenu, leur sens même. Nous nous sommes centrée ici sur les modes d'injonction de l'Etat sur les individus, mais pour saisir pleinement les changements sociaux qui s'opèrent à travers cette individualisation des prises en charge, cette activation des personnes, une analyse des discours à la fois politiques et techniques, sur les « messages », les « référentiels » diffusés pour normer les pratiques sociales, serait de ce point de vue enrichissante.

A travers cet article, nous avons cherché à montrer en quoi le processus d'individualisation des politiques publiques fait émerger, au-delà des enjeux institutionnels, des enjeux sociaux majeurs. Appliqués à la question éducative, à l'interstice entre la question sociale et familiale, ils apparaissent clairement pour donner à lire : un changement de la grille de lecture du social adossé à une subjectivation des critères ; une différenciation dans le traitement des problématiques qui implique un fort retentissement individuel des filières de prise en charge ; mais également une transformation du processus de normalisation qui passe notamment par l'entrecroisement des régulations publiques et privées, des sphères sociales et familiales. Les individus, et ici les familles, n'ont plus seulement un lien d'assistance à l'aide sociale. La mutation de la forme d'injonction des pouvoirs publics envers les bénéficiaires fait apparaître une logique de contrôle, de surveillance des individus. Les situations individuelles annihilent la distinction entre système et existence. Les frontières s'effritent sous l'effet des situations individuelles. Les ruptures et les contradictions du système finissent par retentir à l'intérieur des biographies individuelles. Il s'agit alors de « résoudre sur le plan biographique les dysfonctionnements du système » (Beck, 2001).

Si l'Etat a aidé et aide à diminuer les liens de dépendance (de la famille par rapport aux solidarités de parenté, de la femme par rapport à l'homme, de l'enfant par rapport à ses parents), les transformations de ces anciens liens de dépendance ont eu pour conséquence une moindre autonomie des familles vis-à-vis des représentants de l'Etat. Le processus d'individualisation des politiques socioéducatives actuelles vient renforcer cette tendance, modifiant ainsi les relations entre l'Etat et la famille, entre l'institution et l'individu.

Bibliographie

Textes et rapports officiels

Circulaire interministérielle du 11 décembre 2001 et la circulaire du 1^{er} ministre du 21 janvier 2002.

Texte de référence de la loi 2005-32 du 18 janvier 2005 du plan de cohésion sociale, volet égalité des chances, programme 15 et 16.

Note de cadrage national pour la mise en œuvre du programme de Réussite éducative d'avril 2005.

LUC J-C., VALADAS M., VOGLER J. (2003), Les politiques éducatives locales à caractère interministériel, Rapport Officiel n°03-011 / 03-004, IGEN-IGAENR, Février 2003.

Recherches en sciences humaines et sociales

BALIBAR E. (1992), « Inégalités, fractionnement social, exclusion. Nouvelles formes d'antagonisme de classe ? », *Justice sociale et inégalités*, J. Affichard et J-B. DE Foucauld (dir.) Paris, Esprit.

BECK U. (2001), *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Ed. Aubier, Coll. Alto.

BECK U., GIDDENS A., LASH S. (1994), *Reflexive Modernization. Politics, Traditions and Aesthetics in the Modern Social Order*, Stanford, Stanford University Press.

BERLIVET L. (2004), « Une biopolitique de l'éducation pour la santé – *La fabrique des campagnes de prévention* », *Le Gouvernement des corps*, D. Fassin et D. Memmi (dir.) Paris, Ed. EHESS, Coll. Cas de Figure, pp.37-75.

COMMAILLE J. (1991), « La famille, la fin de la loi ? », *Futuribles*, n°153, pp.79-88.

COMMAILLE J. (1996), *Misères de la famille, question d'Etat*, Paris, Presses de Sciences Po.

COMMAILLE J. & MARTIN C. (1998), *Les enjeux de la politique de la famille*, Paris, Bayard.

DE SINGLY F. (1993), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan, Coll. 128.

DONZELOT J. & ROMAN J. (1998), « 1972-1998 : les nouvelles données du social », *Esprit*, n°3-4, pp.7-25.

DURKHEIM E. (1988), *Des règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion.

DUTERCQ Y. (2001), *Projet Educatif Local et Politique de la Ville*, Ed. de la DIV, Coll. Repères.

ELIAS N. (2002) *La civilisation des Mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.

FASSIN. D & MEMMI D. (2004), « Gouvernement de la vie, mode d'emploi », *Le Gouvernement des corps*, D. Fassin et D. Memmi (dir.), Paris, Ed. EHESS, Coll. Cas de Figure, pp.9-33.

FOUCAULT M. (1994), *Dits et écrits, 1954-1988*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

MACQUET C. & VRANKEN D. (2006), *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société*, Paris, Belin, Coll. Perspectives Sociologiques.

MARTIN C. & MARTIN J.-C. (1998), « Liens personnels, liens collectifs », *Lien social et Politiques*, n°39, pp.5-13.

MERRIEN F.-X. (2007), « La restructuration des Etats-providence : « sentier de dépendance », ou tournant libéral ? », *Les trois mondes de l'Etat-providence : essai sur le capitalisme moderne*, G. Esping-Sping-Ansersen (dir.), Paris, PUF.

RAWLS. J (1984), « La justice comme équité », *Philosophie*, n°14.

RAWLS J. (1971), *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.

ROSANVALLON P. (1992), *La crise de l'Etat-providence*, Paris, Seuil.

ROSANVALLON P. (1995), *La nouvelle question sociale. Repenser l'Etat-Providence*, Paris, Seuil.

VOLERY I. (2008), *Administrer les « bien-être ». La gouvernance territoriale dans le secteur socio-éducatif*, Nancy, Presse Universitaire de Nancy.

Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec

Sylvie Monchatre¹

Résumé

Les politiques éducatives tendent à se placer sous l'égide du référentiel de l'efficacité. Il en résulte, de toute part, de nouveaux modes de management public marqués par l'autonomie des établissements, la contractualisation, l'évaluation. Mais la quête d'efficacité passe également par une rationalisation pédagogique contribuant à faire évoluer les référents cognitifs de l'activité éducative. C'est l'hypothèse que nous explorons dans cet article, à propos de l'analyse du Renouveau collégial de 1993 au Québec, au cours duquel a été instauré un nouveau mode d'élaboration des curricula en termes d'approche par compétence. A partir de l'exemple des programmes d'études techniques, nous montrerons que la normalisation des compétences qui en résulte s'inscrit moins dans un renouvellement des théories de l'apprentissage que dans une structuration de la formation en fonction des exigences du marché, laissant ouverte la question des pédagogies requises à cette fin.

Les systèmes éducatifs sont, de toute part, appelés à se réformer et à se moderniser. Ils sont notamment appelés à produire des individus non seulement savants mais compétents. La montée en puissance de la problématique de l'emploi dans l'espace public a progressivement légitimé l'expression d'un certain nombre d'exigences à l'égard de l'école, particulièrement en ce qui concerne sa capacité à répondre aux besoins en qualifications des systèmes productifs. Rien d'étonnant, dans ces conditions, si l'enseignement professionnel et technique a été le terrain privilégié de l'expérimentation du développement d'un enseignement par compétences, avant sa généralisation aux filières générales (Tanguy, 1994). Sachant que loin de se limiter à la perspective de nouvelles techniques pédagogiques, l'entrée en scène de la compétence atteste de changements plus profonds, dans la conception même de l'action publique éducative. L'exemple de la réforme de l'enseignement technique au Québec, qui a eu lieu en 1993 lors du « Renouveau collégial », en constitue une bonne illustration.

Le virage opéré par le Renouveau collégial s'est notamment traduit par le renforcement de la responsabilité des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps dans la suite du texte) sur des programmes d'études techniques aux objectifs pédagogiques désormais définis en termes de compétences. Les cégeps constituent une institution québécoise originale, créée en 1967, lors de la « Révolution Tranquille » qui a conduit à la modernisation de l'État et à la démocratisation de l'éducation. Situés à la charnière de l'enseignement secondaire et supérieur, ces établissements polyvalents dispensent un enseignement général pré-universitaire en deux ans ainsi qu'un enseignement technique en trois ans, les deux filières menant au DEC (Diplôme d'études collégiales). S'ils constituent une source de fierté nationale en ce qu'ils ont permis de démocratiser l'accès aux études supérieures, ils souffrent, de façon récurrente, d'une mauvaise image auprès des décideurs. En particulier, au début des années 90, ils venaient de fêter leurs

¹ Chargée d'études, CEREQ.

vingt-cinq ans d'existence et le gouvernement libéral au pouvoir² s'interrogeait sur l'avenir de cette « enclave difficilement contrôlable », aux mains d'enseignants jugés « libres penseurs » et rétifs au changement. Le Renouveau collégial a représenté un compromis destiné à assurer leur survie dans le cadre d'un nouveau contrat éducatif.

Les conditions de réalisation de cette réforme mettent à jour les changements à l'œuvre dans le référentiel des politiques éducatives, c'est-à-dire dans la vision autour de laquelle s'élabore une politique (Jobert et Muller, 1987). On sait, sur ce point, que le référentiel global des politiques publiques tend de plus en plus à se référer aux logiques de marché. Le secteur éducatif se trouve, pour sa part, investi de nouvelles « valeurs » en termes d'efficacité (Derouet, 1992 ; Van Zanten, 2004 ; Normand, 2006), au nom de l'idée selon laquelle les problèmes éducatifs proviendraient d'une mauvaise utilisation des fonds publics ou d'une mauvaise organisation. Ces problématiques d'ordre gestionnaire appellent alors à des réformes en faveur d'un « nouveau management public » marqué par les logiques de projet, de responsabilité, de contrat empruntées au secteur des entreprises privées (Van Zanten, 2004). Il reste que cette logique de marché ne se répercute dans l'action éducative qu'au prix d'une transformation plus profonde du référentiel sectoriel qui lui est propre.

En effet, au-delà des principes d'organisation qu'elle contribue à promouvoir, la rhétorique de l'efficacité dans le champ éducatif renvoie également à une rationalisation pédagogique d'un nouveau type. Notre hypothèse sera ici que l'entrée en scène de la compétence comme principe d'élaboration des curricula s'inscrit dans l'instauration d'une logique de type client-fournisseur entre institutions éducatives et société civile. Nous montrerons que, contrairement aux technologies pédagogiques antérieures, marquées par une science des apprentissages se voulant très prescriptive, l'approche par compétence (APC dans la suite du texte) s'inscrit dans une ingénierie tirée avant tout par une demande sociale d'efficacité (Monchatre, 2008). La rationalisation pédagogique qui en résulte s'effectue moins sur un registre industriel que professionnel (Gadrey, 1994). Elle conduit à raffiner la spécification des besoins en compétences du système productif pour les traduire en objectifs pédagogiques, sans prescrire les modes opératoires pour y parvenir. L'APC conduit essentiellement à définir en termes de normes³ (Borraz, 2004) les attentes des utilisateurs à qui sont destinées les compétences. Cette normalisation du produit de l'activité enseignante suscite alors des questions qui créent de nouveaux terrains d'expérimentation pour la science pédagogique.

Nous appuierons cette analyse sur une recherche réalisée au Québec sur les usages sociaux de la notion de compétence en formation professionnelle initiale, qui nous a amenée à étudier le rôle du Renouveau collégial dans le développement de l'APC. Le matériau recueilli se compose d'archives relatives à cette réforme ainsi que d'une quinzaine d'entretiens menés, d'une part, auprès des experts et administrateurs ayant œuvré à sa conception au sein du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ dans la suite du texte⁴) et, d'autre part, auprès de représentants des syndicats d'enseignants du collégial⁵. Sur cette base, nous nous interrogerons sur les modalités de développement de ce processus de normalisation qui conduit à formuler les objectifs pédagogiques en termes de compétences et, plus particulièrement, sur les incidences du mode de coordination externe qui en résulte – avec les utilisateurs de compétences – sur les modes d'organisation interne des formations. Nous présenterons, dans un premier temps, le travail de rationalisation cognitive mis en œuvre par les experts du MEQ, ainsi que les changements intervenus dans la conception des apprentissages. Nous analyserons, dans un deuxième temps, l'outillage développé à l'interface des sphères éducative et productive ainsi que

² Les gouvernements libéraux se sont succédé au Québec entre 1985 et 1994. Ils sont revenus au pouvoir après une parenthèse en faveur du Parti québécois (PQ) entre 1994 et 2003.

³ Une norme est « un document déterminant les spécifications techniques de biens, de services et de processus qui ont vocation à être accessibles au public » et résultant d'un consensus « entre les parties intéressées à sa création ». Elle se différencie du « standard » qui résulte d'un acte unilatéral émergeant sur un marché (Borraz, 2004, p.124).

⁴ C'est en réalité le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (MESS) qui a conçu le Renouveau collégial mais dans la mesure où il a fusionné avec le MEQ fin 1993, nous ne le mentionnons pas. Signalons par ailleurs qu'en 2005, le MEQ est devenu le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS).

⁵ FEC (Fédération des enseignants du Collégial) affiliée à la CSQ (Centrale des syndicats du Québec) ; FNEEQ (Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec), affiliée à la CSN (Centrale des syndicats nationaux) et FAC (Fédération autonome du collégial).

le processus de normalisation des objectifs pédagogiques qui en résulte. Nous présenterons, dans un troisième temps, le nouveau mode de pilotage du réseau collégial dans lequel s'est inscrite cette rationalisation pédagogique. Nous nous interrogerons, pour finir, sur le rôle de la science pédagogique dans le développement d'approches par compétence en éducation.

1. Un virage dans les référents cognitifs des curricula

Les approches par compétences visent à situer les apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens. On ne saurait toutefois les réduire à une nouvelle manière d'enseigner. Au Québec, et plus généralement en Amérique du nord, l'APC désigne une méthode d'élaboration du curriculum, sachant que le curriculum ne se limite pas au contenu d'un programme d'étude mais intègre toutes les composantes matérielles d'organisation des cursus. Il reste qu'il s'agit d'un parcours éducatif prescrit (Forquin, 1984) s'appuyant sur une théorie des apprentissages. Nous montrerons ici que l'APC québécoise a été développée dans le prolongement de la science des objectifs pédagogiques développée en Amérique du nord au cours du XX^{ème} siècle. Si la pédagogie par objectifs (PPO) en a constitué le fleuron, l'APC constitue une tentative d'émancipation envers ses présupposés behavioristes (Monchatre, 2007). Elle s'inscrit en cela dans un relatif continuum avec les technologies pédagogiques antérieures, qu'elle a enrichies en intégrant les critiques américaines et européennes qui lui ont été adressées.

■ *Technologie des objectifs pédagogiques et behaviorisme*

La science des objectifs pédagogiques s'est développée aux Etats-Unis dans le cadre d'un projet scientifique d'éducation⁶. L'enjeu était de renforcer l'efficacité de l'enseignement à partir d'une formalisation des objectifs visés. Franklin Bobbit (1918) peut être considéré comme le père de cette approche qui a, dans un premier temps, connu un indéniable succès. Bobbit proposait, en effet, d'étudier attentivement « la vie » afin d'en déduire les habiletés (*skills*) qu'elle requiert. Les objectifs éducatifs devaient être spécifiés en neuf domaines, pour chacun desquels cent soixante objectifs majeurs avaient été listés. Mais cette approche a suscité un mouvement inflationniste de démultiplication des objectifs fixés. Elle s'est en quelque sorte effondrée sous son propre poids dans les années 30, en même temps qu'un mouvement d'éducation progressiste émergeait achevait de la remiser à l'arrière-plan.

Mais cette éclipse ne fût que passagère. Dès la fin des années 40, la pédagogie par objectifs a été relancée notamment par Ralph W. Tyler (1949). Pour cet auteur, il revenait à la société de définir les finalités de l'éducation et ses objectifs opérationnels. Les objectifs pédagogiques étaient alors conçus comme des outils de planification des compétences à produire en fonction des besoins du système social mais aussi comme des outils d'évaluation de l'action éducative. Avec des objectifs scientifiquement définis en termes de comportements, l'analyse objective des écarts entre les comportements attendus et obtenus devenait possible. La technologie des objectifs s'est ainsi déployée dans le giron du béhaviorisme. Skinner, l'un de ses chefs de file et père de l'« enseignement programmé », a d'ailleurs cherché à maximiser l'atteinte des objectifs en fonction des lois de l'apprentissage. Il a développé une méthode basée sur l'idée de « renforcements positifs » - et non plus sur celle de sanctions - afin de favoriser un « conditionnement opérant ».

La PPO est donc redevenue dominante, jusqu'à constituer la principale méthodologie d'élaboration des curricula dans la période d'après-guerre. Elle n'a pourtant pas manqué de soulever des problèmes d'opérationnalisation. La question était notamment de savoir comment rendre efficaces les stratégies de conditionnement et optimiser les apprentissages des élèves. C'est ainsi que nombre de pédagogues, tels que Mager (1971) au Québec, se sont employés, au cours des années 60, à améliorer la manière de définir les objectifs. Mais la PPO n'en a pas

⁶ Pour un rappel historique de l'approche américaine du curriculum dont s'inspire l'approche québécoise, voir Monchatre (2008, pp.11-12).

moins suscité des critiques plus fondamentales, sur lesquelles se sont appuyés les promoteurs de ce qui deviendra par la suite l'approche par compétence.

■ *Deux sources de critiques*

L'APC développée au Québec intègre tout d'abord les apports critiques d'Elliott W. Eisner (1967). Pour Eisner, la formulation des objectifs pédagogiques en termes comportementaux ne souffrait pas seulement de dérives inflationnistes, elle réduisait le résultat de tout apprentissage à une performance mesurable, sans que la pertinence de cette mesure ne soit interrogée au regard des matières enseignées. Plus grave, les raisonnements ayant permis cette performance échappaient également à l'évaluation. La boîte noire du processus d'apprentissage demandait donc à être interrogée. Au-delà d'Eisner, la réflexion québécoise s'est nourrie des propositions de Benjamin S. Bloom (1969) et, notamment, de sa taxonomie qui permettait d'intégrer, dans la définition des objectifs, des aspects du comportement humain relevant des domaines cognitif, affectif et psychomoteur.

Le courant pédagogique européen et francophone porté par le belge Louis D'Hainaut (1977) a constitué une seconde source d'inspiration pour l'aménagement théorique et pratique de la PPO. D'Hainaut avait en effet proposé une approche intégrée du curriculum, définie comme « un projet d'éducation ou de formation, comportant la spécification des résultats attendus, la définition des voies et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces résultats et un plan d'évaluation des effets de l'action » (D'Hainaut, 1990). Selon cette conception, la formation vise moins à faire acquérir les comportements adéquats que « les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les situations qu'elles rencontreront dans leur vie sociale, dans leurs études, dans leur profession ».

Cette proposition avait une double incidence en matière de conception de curriculum : d'une part, elle proposait un dépassement du béhaviorisme en suggérant d'explorer les « démarches intellectuelles ou socio-affectives » qui contribuent à faire advenir les comportements pertinents. D'autre part, elle ne se limitait plus aux matières enseignées. Pour D'Hainaut, l'acquisition de ces opérateurs cognitifs ou socio-affectifs demande globalement de dépasser le cadre disciplinaire. Cette approche du curriculum invite donc à choisir pour point de départ les « fins » de l'éducation. Celles-ci doivent s'appuyer sur une « représentation de la personne bien formée », en fonction de son milieu et des rapports qu'elle est censée entretenir avec lui. Le curriculum doit se placer au service des « valeurs » ainsi poursuivies et permettre l'identification des « opérateurs » à privilégier à cette fin. C'est à partir de l'identification des rôles, fonctions et activités futures de l'élève que doivent être définies les situations d'apprentissage ainsi que les « démarches intellectuelles ou socio-affectives » qui permettront de les traiter efficacement.

Une telle approche introduit, en outre, une différenciation entre compétence et performance. L'enjeu éducatif porte, en effet, sur les ressources à mobiliser plus que sur un résultat comportemental prédéfini. Le processus d'apprentissage doit moins viser une performance vérifiable par sa conformité à une opération reproductible que l'acquisition d'une compétence en amont de la performance. D'Hainaut la définit comme « un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être intégrés permettant la réalisation de tâches, d'activités, de travaux », sachant que ces ressources pour l'action ne sont pas seulement cognitives mais de tous ordres (affectif, psychomoteur, etc.). Cette approche est de fait emblématique des approches francophones en éducation, qui appréhendent la compétence comme « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002).

■ *L'émergence d'une approche par compétence québécoise*

L'approche québécoise a tiré les leçons des critiques de la PPO en même temps que de celles concernant le manque de rigueur de son opérationnalisation. Au milieu des années 70, G. de Landsheere n'avait-il pas lancé un appel « Pour un lexique des objectifs pédagogiques » (1976)

afin de dépasser les divergences de vocabulaire et l'imprécision de nombre de concepts ? Il proposait ainsi de distinguer les « objectifs généraux » correspondant « à une performance générale telle qu'un métier, une fonction », les « objectifs terminaux », qui désignent une unité de performance significative (par exemple, être capable de lire l'anglais tel qu'on le trouve dans les textes des journaux londoniens) et enfin les « objectifs intermédiaires », passages obligés sur le chemin qui conduit à l'objectif terminal. Cette architecture des objectifs constitue une sorte de matrice sur laquelle se greffent certaines variantes.

L'approche québécoise reflète cette architecture, tout en présentant un aménagement des objectifs terminaux renommés « objectifs opérationnels ». Ceux-ci rassemblent désormais deux types d'objectifs. D'une part, les « objectifs de comportement », qui s'inscrivent dans l'approche classique et « fermée » des objectifs. D'autre part, les « objectifs de situation », qui rompent avec la notion de performance. Ils correspondent aux objectifs d'expression d'Eisner (1969), qui avait proposé une approche « ouverte » des objectifs, affranchie de la description d'un comportement final. Ils décrivent la « situation éducative dans laquelle l'étudiant doit travailler », « sans spécifier ce qui doit être appris ». Dans ces conditions, l'évaluation se déplace vers la participation de l'élève aux activités d'apprentissage, qui devient un indicateur d'acquisition de la compétence. L'évaluation ne renvoie donc plus à la conformité à un « modèle standard mais consiste plutôt en une réflexion autour de ce qui a été produit ».

L'architecture québécoise du curriculum s'est ainsi dessinée en faveur d'une vision moins fermée des objectifs. Ceux-ci ne se définissent plus en termes de performance mais de compétence, jusqu'à éliminer toute référence aux comportements au profit d'habiletés cognitives et d'« attitudes » attestant d'un « pouvoir d'action ». Cette approche renouvelle en profondeur la manière de définir les finalités de l'acte éducatif : l'objectif n'est plus d'amener l'élève à produire un comportement prouvant qu'il a acquis un savoir, mais de l'amener à mobiliser adéquatement ce savoir, dans des situations diversifiées. La responsabilité de l'enseignant se trouve ainsi élargie dans la mesure où le curriculum lui demande d'anticiper les usages des savoirs qu'il transmet mais également de s'assurer que le savoir a été acquis et métabolisé par l'élève. La compétence contribue ainsi à légitimer l'idée selon laquelle l'acte éducatif doit être efficace au-delà de la stricte situation d'apprentissage. Ce qui suppose de définir le cadre situationnel dans lequel cette compétence aura à se manifester.

2. L'outillage de l'interface éducation-économie

L'approche par compétence québécoise, aujourd'hui de renommée internationale⁷, est issue des recherches menées par Jean Dussault et son équipe au sein du ministère de l'Éducation du Québec, dans le contexte de rationalisation

de la formation professionnelle qui a caractérisé la fin des années 70. Après avoir exercé à la direction générale d'éducation des adultes (DGEA) du MEQ, cet expert a intégré le secteur de la formation professionnelle des jeunes au début des années 80, contribuant ainsi à la préparation de la réforme Ryan (1986). C'est dans le cadre de l'harmonisation de la formation professionnelle et technique que sa « méthode IXE » a été introduite dans l'enseignement collégial, sous le nom d'approche par compétence.

Prenant appui sur l'analyse des exigences des situations de travail, l'APC s'est développée comme une technologie d'interface entre éducation et économie. Les opérations de traduction (Doray, Turcot, 1991) entre contenus de travail et cibles éducatives sur lesquelles elle s'appuie mobilisent en effet un corps de professionnels *ad hoc* : les conseillers techniques formés par le MEQ, « pigistes » à l'origine et garants de la construction du curriculum conformément aux exigences de l'APC. Leur mobilisation atteste d'un changement dans la division du travail de conception des curricula au collégial.

⁷ Rappelons que son « modèle » d'ingénierie de la formation professionnelle et technique a été labellisé par l'Unesco-Unevoc, à qui une licence d'exploitation a été accordée en 2006.

■ **La médiation d'un corps d'experts**

Pour Tyler, si l'évaluation des apprentissages devait être conçue scientifiquement, la cible de l'enseignement relevait plutôt de choix politiques, devant refléter les attentes de la société envers l'éducation. Dans l'approche québécoise, la définition de cette cible éducative est confiée à des experts, chargés des opérations d'interface avec les utilisateurs de la main-d'œuvre. L'offre de formation professionnelle et technique québécoise se trouve ainsi pilotée par la demande (Mercure, Bergeron, 2002), à l'aide d'une médiation technique. Les relations entre formation et emploi étant structurellement en tension, le recours à l'expertise est souvent considéré comme une médiation commode pour fabriquer du consensus. Mais ces relations s'inscrivent également dans des configurations sociétales qu'il importe de rappeler.

En effet, le marché du travail québécois, à l'instar du marché nord-américain, est largement dominé par les dynamiques anglo-saxonnes de marché du travail de type « *closed shop* ». L'accès à un métier qualifié ou à une profession demande des diplômes qui, depuis les années 60, sont délivrés par le MEQ. L'offre de formation est par conséquent conçue selon une logique de métier - et non selon une logique de niveau comme en France. Le diplôme prépare à une « fonction de travail » dont il s'agit d'identifier les missions et activités, mais aussi les évolutions qui risquent à moyen terme d'affecter ses conditions d'exercice. Pour autant, le diplôme ne saurait répondre aux seules exigences de spécialisation d'une fonction de travail particulière. Son champ de validité est nécessairement plus large, les « finissants » étant appelés à exercer dans différents segments d'un champ professionnel. L'enjeu est donc de produire un état des lieux des activités qui soit le reflet, non pas d'intérêts particuliers, mais des conditions générales, actuelles et futures, d'exercice du « métier » auquel prépare le diplôme⁸. Enfin, la définition des compétences visées par les diplômes doit également concilier des représentations du professionnalisme qui ne sont pas toujours convergentes dans l'esprit de ceux qui les exercent, de ceux qui les emploient ou de ceux qui les forment.

La résolution de ces contradictions structurelles passe par différentes voies dont on peut considérer qu'elles oscillent entre deux pôles⁹ : le compromis négocié à l'échelle sectorielle, sur la base d'une concertation entre représentants des parties concernées : employeurs, salariés et acteurs de l'éducation ; ou le compromis de type « technologique », proposant des voies d'arbitrage par la mobilisation d'une instrumentation définie et pilotée par des experts. Au Québec, la structuration des partenaires du marché du travail au niveau sectoriel est récente puisqu'elle remonte au début des années 90. Le ministère de l'Éducation a donc, jusque-là, piloté la production des qualifications sans disposer d'interlocuteurs de niveau sectoriel¹⁰. Avec la « méthode IXE » d'élaboration de curriculum, il a de fait adopté un mode technologique de gestion de l'offre de formation. Les voies qui mènent à la définition des compétences visées relèvent d'investigations auprès des milieux de travail, réalisées par des experts du MEQ.

■ **Une « technologie d'interface »**

Avant toute ouverture ou actualisation de programme, les investigations débutent par des études dites de planification qui consistent à établir un « portrait de secteur de formation ». Ce « portrait » vise à identifier les écarts entre les besoins de main-d'œuvre et l'offre de formation existante et à fixer des priorités de développements-aménagements. Il s'appuie sur des données provenant du ministère de l'Emploi ou sur des enquêtes originales et offre un diagnostic des points forts et faibles de l'offre de formation existante. Il est suivi d'« études préliminaires » qui poursuivent la réflexion engagée à l'échelle d'un métier ou d'une fonction de travail, pour lesquels

⁸ L'acteur syndical qui représente ces métiers n'intervient pas ici. Dans le système de relations professionnelles au Québec, il est mobilisé sur les conditions de travail et les salaires davantage que sur le contenu des qualifications (Bernier, 1993).

⁹ On notera avec L. Tanguy (2005) et G. Moreau (2002) que les finalités d'une formation professionnelle font rarement l'objet de débats d'ordre politique. Un large consensus règne sur l'idée de former une main-d'œuvre « prête-à-l'emploi » sans que l'éducation associée à sa formation ne soit interrogée.

¹⁰ Les besoins en qualifications étaient essentiellement recensés au niveau régional sous une forme partenariale, via les CFP (Commissions de formation professionnelle), puis les CCR (Comités de coordination régionaux).

ont été repérés des évolutions technologiques, réglementaires, etc. appelant à créer ou modifier des programmes de formation. Une fois ce ciblage réalisé, une « analyse de situation de travail » est engagée pour réaliser le portrait des activités et des besoins de formation d'un métier.

« L'analyse de situation de travail » (AST) s'effectue dans le cadre d'un atelier de trois jours, au cours duquel une douzaine de salariés, professionnels du métier ciblé, sont rassemblés après avoir été choisis pour leur expertise et leur expérience. Ils doivent être représentatifs des différentes entreprises du secteur en termes de taille, de type d'activité ou encore de région d'appartenance. L'AST constitue l'une des étapes les plus sensibles du processus, compte tenu de ses enjeux de représentativité et d'objectivité, et est régulièrement mise en doute par les syndicats enseignants. L'objectivité de l'opération se veut garantie par la mobilisation exclusive de professionnels exerçant directement le métier ou le supervisant de près, ce qui suppose la neutralisation d'intervenants extérieurs. En particulier, les représentants des enseignants ou des milieux de travail sont invités à titre d'observateurs : ils ne sont pas autorisés à intervenir sur son déroulement. L'AST revendique ainsi de contrôler les risques de dérapages techniques dans l'énoncé des activités, mais également de contrôler des « intérêts à caractère politique » : les professionnels syndiqués ne sont donc pas « souhaités ». S'ils devaient participer à l'atelier, ce ne pourrait être qu'à titre individuel.

L'ingénierie mise en œuvre se veut ainsi garante d'une vision non partisane du métier. Elle affiche une neutralité inspirée de plusieurs « méthodes éprouvées » : la méthode DELPHI, méthode de consultation d'experts dont l'enjeu est d'obtenir un consensus sur un problème donné, en évitant les biais d'une consultation « indigène » et de phénomènes de groupe ; le DACUM¹¹ (*Developing a curriculum*) méthode de développement de curriculum qui a vu le jour dans le milieu des années 1960 dont l'objectif est de faciliter l'appropriation des formations en impliquant des représentants de la fonction visée dans son élaboration ; et enfin les travaux d'Ammerman et Melching pour la reconversion des GI's de l'armée américaine, dont le travail offrait un cadre permettant de définir les objectifs terminaux à partir des exigences des situations de travail (Tremblay, 1990). Le travail des experts n'en demeure pas moins politiquement encadré.

En effet, l'atelier vise essentiellement à cerner les « déterminants » d'un programme, qui doivent également intégrer les « politiques d'éducation » et les « buts généraux de la formation ». En l'occurrence, les priorités ministérielles données, par exemple, à la polyvalence ou à la mobilité viennent s'y ajouter. Le cahier des charges d'un programme de formation intègre ainsi les éléments d'une politique de gestion de main-d'œuvre plus large. Enfin, tout au long de ce processus, différentes formes de validation ont eu lieu, par la mobilisation de différents comités, jouant un rôle opérationnel ou de validation. Le CNPEPT (Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques), créé en 1994, constitue la principale instance qui supervise les opérations et joue un rôle de validation finale.

■ **Une nouvelle division du travail**

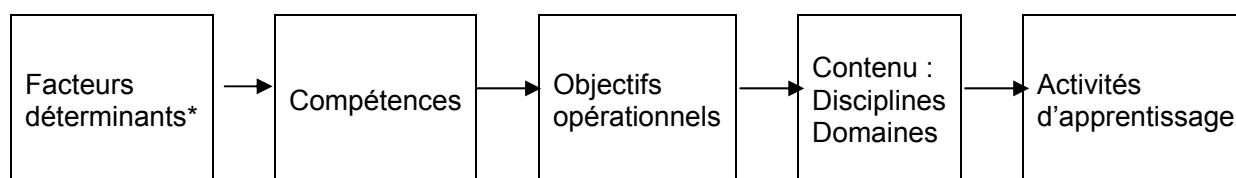
Pilotée par la demande, l'élaboration des curricula de formation technique à l'aide de l'APC institue une nouvelle division du travail à deux niveaux : entre utilisateurs et formateurs des compétences ainsi qu'entre les niveaux national et local. En effet, utilisateurs et formateurs des compétences ont des missions distinctes. Dans la phase de définition des déterminants des formations (AST), les partenaires du marché du travail ont la parole pour la validation des compétences dégagées par les experts, les représentants de l'éducation n'ayant qu'un rôle d'observateurs prenant acte des débats et des décisions. C'est dans la phase suivante d'opérationnalisation du curriculum, et notamment de traduction des compétences en intentions éducatives, que les enseignants entrent en scène. Cette distribution des rôles constitue un trait récurrent des dynamiques décisionnelles induites par l'APC. Elle s'inscrit dans un processus de normalisation des compétences qui affecte directement les modalités de construction de l'offre de formation technique.

¹¹ Sur l'historique du DACUM, voir Monchatre (2007)

Jusqu'ici en effet, les programmes de formation technique étaient conçus et révisés dans le cadre de « coordinations provinciales » d'enseignants. Ces coordinations, mandatées par le service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) du MEQ, se composaient de « comités pédagogiques », qui mobilisaient les enseignants pour l'élaboration ou la révision des programmes. Elles étaient dirigées par un enseignant, élu par ses pairs et « prêté » par son collègue, qui avait pour mandat d'animer le comité pédagogique dans un rôle de « personne-ressource » pour le compte du ministère. Dans ces conditions, la révision des programmes reposait sur une négociation entre disciplines et les liens avec le marché du travail étaient très faibles. La lecture des besoins en compétences se faisait à travers le prisme éducatif.

Lors du Renouveau collégial de 1993, les coordinations provinciales en place pour les programmes techniques ont été abolies. L'« approche par compétence » confie désormais aux experts la définition des « normes et standards¹² » de compétences visés et aux enseignants, en aval, l'élaboration des devis de formation adressés aux collèges. Car une autre division du travail entre les niveaux national et local intervient ici. En effet, jusqu'ici, en formation professionnelle, le niveau national définissait les compétences visées ainsi que les activités d'apprentissage requises pour y conduire (cours et disciplines). L'ensemble des étapes présentées par ce schéma était couvert par le curriculum établi au niveau national :

L'approche par compétence (MEQ-DGFPT, 1993)



* Finalités, besoins, situations (de vie, de travail, etc.) dont les compétences dérivent.

Encore aujourd'hui, les curricula de formation professionnelle du secondaire se présentent sous la forme de guides complets pour les enseignants, en vue de la planification de leurs cours. De plus, un cours correspond à une compétence, ce qui facilite les ajustements entre savoirs et situations permettant de les employer. Mais lors de son implantation en formation technique, la procédure a été modifiée. Comme au secondaire, de nouvelles normes de conception des programmes ont été établies. Désormais, un programme technique ~ une fonction de travail ~ 2400 h ~ 20 compétences (environ 120-150h de formation chacune). Le ministère se porte garant des cibles des programmes en termes de « compétences et standards ». En revanche, les disciplines et activités d'apprentissage sont déterminées au niveau des cégeps, sur la base du devis ministériel. Celui-ci n'indique pas les cours et disciplines qui doivent contribuer à la formation des compétences : il ne fait qu'imposer un cadre d'heures d'enseignement. Or, dans la mesure où les collèges dispensent des cours de formation générale aux côtés des enseignements techniques spécialisés, ils doivent moduler leur apport en fonction des compétences visées. La liaison « une compétence = un cours » ne fonctionne plus : une compétence demande l'agencement de cours de différentes disciplines, générales et spécifiques, qu'il revient aux collèges de confectionner.

3. Approche par compétence et action publique éducative

ce choix, techniquement problématique, trouve en réalité sa justification dans les principes de management public revendiqués par le Renouveau collégial. Il s'inscrit dans un nouveau mode de pilotage des cégeps, marqué par le renouvellement des objectifs qui leur sont assignés et le renforcement de leur autonomie, sous couvert d'un dispositif d'évaluation conduisant aussi à interroger l'efficacité des pratiques enseignantes.

Pour les concepteurs de l'APC, l'inflexion apportée à la procédure d'élaboration du curriculum en trahit l'esprit de rigueur : elle présente le risque de juxtaposer des définitions hétérogènes des objectifs pédagogiques. Mais

¹² La notion de standard désignant ici le niveau de maîtrise attendu de la compétence ainsi normalisée.

■ **De nouveaux objectifs pour les collèges...**

C'est sur la base d'une consultation publique, menée auprès de l'ensemble des partenaires du réseau collégial, que de nouveaux objectifs lui ont été assignés. En effet, si la création des cégeps en 1967 avait été guidée par des principes de démocratisation et d'égalité des chances, l'idée d'un virage à amorcer tendait à s'imposer. Le document officiel annonçant le Renouveau collégial (MESS, 1993) ne manquait pas de rappeler que les objectifs fixés dans les années 60 par le rapport Parent avaient non seulement été atteints mais dépassés. Fixée à l'époque à 45%, l'espérance d'accès d'une classe d'âge à l'enseignement collégial était passée, en ce début des années 90, à 60%. Les ambitions de démocratisation scolaire de la Révolution tranquille ayant été largement satisfaites, il importait désormais de donner la priorité à la réussite des élèves et à la lutte contre le décrochage scolaire. Cet enjeu était présenté comme d'autant plus important que seulement 30% des inscrits en formation technique obtenaient le DEC technique dans les délais impartis de trois ans.

Il reste que l'impératif de réussite ne devait pas conduire à diminuer les exigences de qualité des programmes, les cégeps devant se montrer capables de « se mesurer aux standards internationaux de compétence et viser à y être dans le peloton de tête ». L'élévation de la norme scolaire est une constante des stratégies de revalorisation de l'enseignement professionnel et technique. A cette fin, les exigences à l'entrée des collèges ont été relevées et l'encadrement pédagogique renforcé lors des premières années. Enfin, à « l'ère de la fréquentation de masse », le réseau collégial était appelé à « ajuster ses stratégies de poursuite de la qualité » à cette nouvelle donne. A lui de « diversifier et adapter ses pratiques pédagogiques pour rejoindre des populations aux modes de fréquentation et aux profils personnels plus variés ». De fait, avec le déclin démographique de la province et la démocratisation éducative, les cégeps accueillent une part toujours croissante de populations issues de l'immigration et, par conséquent, d'horizons sociaux et culturels diversifiés. Mais leur efficacité pédagogique ne doit pas en pâtir.

■ **Un nouveau système de pilotage**

Pour atteindre ces objectifs sans allocation de moyens supplémentaires, le Renouveau collégial ayant été réalisé à « coût zéro », le nouveau mode de pilotage national institué s'est fondé sur l'autonomie des collèges, la contractualisation et l'évaluation. Le renforcement de leur autonomie était en l'occurrence souhaité par la Fédération des cégeps, qui rassemble les responsables d'établissements, dans la mesure où ils ne disposaient pas, jusqu'ici, de l'autonomie ni des responsabilités associées à leur statut d'établissement d'enseignement supérieur. De plus, dès lors qu'il leur revenait d'élaborer le contenu des programmes d'études, la composition de leurs conseils d'administration (CA) a été ouverte aux représentants du monde économique ou communautaire local. Les cégeps peuvent ainsi consulter leurs partenaires pour, au besoin, s'ajuster à leurs attentes.

En effet, le ministère demeure garant des contenus des diplômes nationaux (compétences et standards). Mais le fait de dissocier le « référentiel de certification », conçu par le MEQ, du « référentiel de formation », établi localement, permet d'adapter les contenus d'enseignements à l'environnement socio-économique des cégeps ainsi qu'à leurs ressources locales en équipements et personnels. Les collèges ont, à cette fin, été dotés d'une direction des Etudes, présentée comme l'équivalent des facultés dans les universités, chargée de piloter l'élaboration locale des programmes présentés en CA. Les programmes d'études techniques ont ainsi une « couleur locale », avec leurs propres « profils de sortie », « disciplines [générales] contributives », agencements de cours et épreuves d'évaluation¹³. Chaque collège dispose, de fait, de sa propre politique dans ce domaine.

¹³ Seule une épreuve de français commune à tous les cégeps, placée sous l'égide du ministère a été maintenue.

Le pilotage du réseau collégial s'appuie, enfin, sur un dispositif d'évaluation, contribuant à garantir la légitimité nationale des diplômes. Une commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) a été mise en place pour veiller à la cohérence d'ensemble des programmes face au risque d'une différenciation de l'offre de formation. De fait, le Renouveau collégial a renforcé l'autonomie des établissements mais également la concurrence entre eux. Il institue, en outre, un dispositif de pilotage externe qui conduit, en interne, à questionner le travail enseignant.

■ *Vers de nouvelles pratiques professionnelles ?*

L'objectif normalisé de réussite scolaire demande en effet son propre dispositif de mesure. Les activités d'apprentissage requises pour y parvenir ne faisant l'objet d'aucune forme de prescription, la réussite des élèves dépend d'une mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs à l'échelle locale. L'application des principes du « nouveau management public » conduit à considérer les enseignants comme des « unités de travail » pouvant être dirigées en fonction de critères de performance (Normand, 2006). Il importe de favoriser leur appropriation du curriculum, en particulier dans le cadre d'un travail plus coopératif.

Le « Renouveau collégial » rend bien compte de ces préoccupations. Préalablement à sa mise en œuvre, la « qualité de l'éducation » a été au cœur des questions traitées par le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE)¹⁴, dans le cadre de trois rapports annuels (1990-91 / 1991-92 / 1992-93). Ces rapports soulignaient la nécessité d'un renouvellement du « contrat social » qui relie les enseignants à la société, mais aussi d'un autre « modèle de gestion de l'éducation », favorisant une plus grande participation des enseignants. Le dernier de ces rapports préconisait un travail « plus coopératif », mettant fin à un « mode industriel de travail pédagogique » au profit d'un système fondé sur la « responsabilisation » et sur une « organisation conviviale ». Le développement de « projets d'établissements » devait favoriser l'émergence d'un « professionnalisme collectif et ouvert », tel que préconisé par l'OCDE – et dont l'expérience américaine du collège Alverno était considérée comme emblématique (Laliberté, 1995).

Si ces rapports ont concerné tous les ordres d'enseignement, le Renouveau collégial en a constitué, de fait, le terrain d'expérimentation. Le « règlement sur le régime pédagogique des études collégiales » pose la compétence comme principe intégrateur des apprentissages et la collaboration entre disciplines est désormais requise dans le cadre d'une « approche programme ». Celle-ci ne se substitue pas à l'organisation en départements disciplinaires mais demande localement une collaboration interdisciplinaire, notamment à deux occasions : lors de l'élaboration (ou la révision) des programmes et lors de « l'épreuve de synthèse », instituée avec le Renouveau collégial pour évaluer... l'intégration des apprentissages des étudiants.

Il reste que l'enjeu de renforcer l'efficacité de l'acte éducatif bute sur la relation pédagogique, qui demeure une zone d'incertitude et échappe à la rationalisation - sauf à supprimer le face-à-face de l'enseignant avec la classe. C'est donc en marge du Renouveau collégial que la promotion de pédagogies nouvelles s'est développée pour influencer les pratiques. Le CSE n'avait pas manqué de suggérer les voies à suivre dans son rapport de 1993 (« pédagogie différenciée » de P. Meirieu, « enseignement stratégique » de J. Tardif, etc.). Divers supports ont été utilisés dans ce sens, tels que la formation pédagogique ou encore la revue institutionnelle « Pédagogie collégiale », qui a régulièrement ouvert ses pages aux pédagogues pour distiller un certain nombre de repères. L'APC, pour reprendre les termes de Johsua (2002), demande ainsi de passer d'une « logique de restitution » à une « logique de compréhension », mais sans qu'une méthode stabilisée ne s'impose pour y parvenir.

¹⁴ Le Conseil Supérieur de l'Éducation, créé en 1964, est un organisme consultatif institué pour collaborer avec le ministre de l'Éducation du Québec et le conseiller.

Conclusion

L'APC s'inscrit dans un référentiel de politique éducative marqué par un impératif d'efficacité. Elle permet de faire évoluer les modes d'élaboration des curricula sur la base d'une coordination externe avec les futurs utilisateurs de main-d'œuvre. Mais elle prend simultanément appui sur une conception élargie des apprentissages, appelant des pédagogies plus actives et diversifiées. La normalisation à l'œuvre fait ainsi exister en interne le « client » (Cochoy, 2002) qu'est l'employeur, destinataire des produits de la formation et partant, des pratiques enseignantes. La formation professionnelle et technique, en prise avec le marché du travail, s'accommode sans difficulté de ce nouveau référentiel, la notion de compétence permettant aux enseignants de s'ajuster aux exigences des situations professionnelles. En revanche, l'extension de l'APC aux disciplines générales qui procurent les savoirs « ressources » soulève davantage de perplexité. Les controverses suscitées par la compétence en sciences de l'éducation sont là pour en témoigner.

En effet, cette notion renvoie à un problème pédagogique ancien, celui du passage du savoir à l'action (Crahay, 2006). Elle enrichit la problématique du lien entre savoir et action en écartant la notion de transfert et de « connaissance portable » au profit de celle de mobilisation *ad hoc* (Perrenoud, 1997). Mais un grand vide théorique entoure ce travail de mobilisation : relève-t-il d'une « physique des savoirs », d'un processus en « cascade » (Jonnaert, 2002), d'une « alchimie » (Le Boterf, 1994), d'une intelligence des situations ? On retrouve dans ces débats la trace de l'intelligence artificielle repérée par Marcelle Stroobants (1993) : la problématisation en termes de mobilisation de ressources ne fait rien d'autre qu'isoler ce qui relève de leur formalisation (les savoirs stockables) et le principe qui les active. Bien que cette vision binaire soit souvent récusée pour les impasses auxquelles elle conduit, il demeure, parmi les pédagogues, difficile de théoriser la mobilisation autrement qu'en termes d'aptitude générale à agir efficacement et, partant, d'échapper au risque de naturalisation de la compétence.

L'« énigme de la compétence » (Dolz, Ollagnier, 2002) demande cependant à être résolue, tant que l'affichage des finalités éducatives demeure formulé en ces termes. Il importe alors de s'interroger sur les fonctionnalités de ce vide théorique. La rationalisation du système éducatif à laquelle contribue l'APC transforme, au final, les enseignants en agents de recherche d'un nouveau savoir sur la fabrication des compétences. La fragilité de son statut conceptuel n'empêche pas la compétence d'être érigée en « objet épistémique », tel que le définit K. Knorr-Cetina (1998), c'est-à-dire en un objet de questionnement, ouvert et complexe, soulevant davantage de problèmes qu'il n'offre de réponses stabilisées. La rationalisation éducative à l'œuvre ne conduit pas à la production de nouvelles routines cognitives pour les enseignants mais vient conforter ou, au contraire, bousculer les leurs. La question est alors de savoir ce que recouvre la notion d'efficacité en éducation. Les politiques qui s'en revendiquent peinent à améliorer significativement les taux de réussite des élèves¹⁵, pendant que les syndicats enseignants dénoncent le recul de la place accordée aux savoirs généraux dans les filières techniques. Il semble alors que ces politiques se montrent surtout efficaces à faire de l'éducation, moins « un bien commun à charge de l'Etat » et confié à des « professionnels jouissant d'une relative autonomie », qu'un objet de consommation normalisé, dispensé par des établissements en compétition pour capter des clientèles (Ball, 1993, cité par Van Zanten, 2004). L'inégale déstabilisation des enseignants qui en résulte est alors à la mesure de leur inégale exposition aux logiques de marché du travail.

¹⁵ En 2005, 34% des inscrits en formation technique ont obtenu le DEC technique dans les délais impartis de trois ans (contre 30% en 1991), et 57,4% l'ont obtenu en cinq ans maximum (contre 51,1% en 1991). Source : MELS, Indicateurs de l'éducation.

Bibliographie

- BALL S. (1993), « Education Markets, Choice and Social Class : the market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, Vol.14, n°1, pp.3-20.
- BERNIER C. (1993), « L'entreprise et le couple qualification/formation : une articulation de plus en plus étroite et névralgique ? », *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, P. Dandurand (dir.), Institut Québécois de la recherche sur la culture, Québec, pp.177-198.
- BORRAZ O. (2004), « Les normes, instruments dépolitisés d'action publique », *Gouverner par les instruments*, P. Lascombes & P. Le Galès (dir.), Presses de Science Po, pp.123-159.
- BLOOM B.S. & alii (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, traduction française, Montréal, Education Nouvelle.
- BOBBIT F. (1918), *The Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- COCHOY F. (2002), « Une petite histoire du client, ou la progressive normalisation du marché et de l'organisation », *Sociologie du travail*, Vol.44, n°3, pp.357-380.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993), *Le défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1992-93.
- CRAHAY M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation », *Revue Française de pédagogie*, n°154, pp.97-110.
- DEROUEZ J.-L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- D'HAINAUT L. (1977), *Des fins aux objectifs en éducation*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.
- D'HAINAUT L. (1990), « Comment définir un curriculum centré sur la formation fondamentale », *Pédagogie collégiale*, Vol.3, n°3, pp.33-43.
- DOLZ J. & OLLAGNIER E. (Eds) (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DORAY P. & TURCOT M. (1991), « Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle », *Sociologie et sociétés*, Vol.23, n°1, pp.87-107.
- EISNER E. W. (1967), « Educational Objectives : Help or Hindrance ? », *The School Review*, Vol.75, n°3, pp.250-260.
- FORQUIN J.-C. (1984), « La sociologie du curriculum en Grande Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue Française de Sociologie*, Vol.25, n°2, pp.211-232.
- GADREY J. (1994), « La modernisation des services professionnels : rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle ? », *Revue Française de Sociologie*, Vol.35, n°2, pp.163-195.
- JOBERT B. & MULLER P. (1987), *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF.
- JOHSUA S. (2002), « La popularité pédagogique de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? », *L'énigme de la compétence en éducation*, J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.115-128.
- JONNAERT P. (2002), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck, Perspectives en éducation et en formation, Bruxelles.
- KNOR CETINA K. (1998), « Les épistémès de la société : l'enclavement du savoir dans les structures sociales », *Sociologie et sociétés*, Vol.30, n°1, pp.1-16.
- LALIBERTÉ J. (1995), « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements », *Enseigner au collégial*, J.-P. Goulet (dir.), Montréal, AQPC, pp.137-144.
- LANDSHEERE de G. (1976), « Pour un lexique des objectifs en éducation », *Paedagogica Europaea, New Developments of Educational Research / Nouveaux développements dans les recherches en éducation / Neue Entwicklungen der Bildungsforschung*, Vol.11, n°1, pp.31-36.
- Le BOTERF G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.
- MAGER R.-F. (1971), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Gautier-Villars.
- MERCURE G. & BERGERON J.-P. (2002), Le développement des programmes de formation professionnelle et technique : le processus ministériel, Colloque du forum de la formation du CIQ, 3 mai 2002.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science (1993), *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle - L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesure de renouveau*, Québec.

MONCHATRE S. (2007), « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », *Formation Emploi*, n°99, pp.29-45.

MONCHATRE S. (2008), *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Montréal, Note de recherche du CIRST, 2008-1.

MOREAU G. (2002), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.

NORMAND R. (2006), « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue française de pédagogie*, n°154, pp.33-43.

PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

STROOBANTS M. (1993), *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles.

TANGUY L. (1994), « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », *Savoirs et compétences. De l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise*, F. Ropé & L. Tanguy (dir.), Paris, l'Harmattan, pp.23-61.

TANGUY L. (2005), « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Education et société*, Vol.16, n°2, pp.99-122.

VAN ZANTEN A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?

Les politiques de formation professionnelle en région : un processus lent et complexe de construction de l'action publique régionale

Jean-Paul Géhin¹

Résumé

Affirmé dès les premières lois de décentralisation en 1982, élargi en 1993, complété en 2004, le transfert des compétences vers les Conseils régionaux en matière de formation professionnelle est aujourd'hui largement engagé. Cependant, quelques interrogations demeurent quant à la nature des compétences transmises, à leur hétérogénéité, aux moyens mobilisables, à la cohérence d'ensemble du processus de régionalisation de la formation. Pour mieux comprendre les enjeux et les effets de la régionalisation des politiques de formation professionnelle, il apparaît fructueux de développer et de croiser deux types d'approches : d'une part, une démarche historique appréhendant les processus fins et complexes de construction des jeux d'acteurs au niveau local ; d'autre part, une démarche analytique rendant compte des effets des politiques sur le terrain. Cette approche est mise en œuvre dans une recherche en cours dans la région Poitou-Charentes, à partir d'entretiens approfondis des acteurs et de l'analyse secondaire des données disponibles. Les premiers résultats de ce travail permettent de dégager cinq variables clefs : la place de la formation professionnelle par rapport aux autres politiques régionales ; les catégories et les nomenclatures utilisées pour concevoir ces politiques ; les outils et les dispositifs d'analyse et d'aide à la décision ; les jeux locaux d'acteurs ; les circuits et les mécanismes de la prise de décision et en particulier le poids respectif des techniciens et des politiques. Ces cinq variables clefs renvoient au modèle de référence implicite ou explicite et au type de légitimité sous-jacent. Les formes de leur articulation dessinent des choix politiques bien distincts, qui s'expriment en termes d'orientations et de contenus de formation prioritaires, de publics cibles, de modalités de production de la formation. Depuis le début des années 1980, qui correspond à la fois à l'émergence de l'institution régionale (1982) et au démarrage du processus de régionalisation de la formation (1983), on peut dégager cinq périodes successives.

Affirmé dès les premières lois de décentralisation en 1982, élargi en 1993, complété en 2004, le transfert des compétences vers les Conseils régionaux (CR) en matière de formation professionnelle est aujourd'hui largement engagé. Cependant, quelques interrogations demeurent quant à la nature des compétences transmises, à leur hétérogénéité, aux moyens mobilisables, à la cohérence d'ensemble du processus de régionalisation de la formation. Ce que souligne Mallet (2006) en notant que les régions sont « dans la position inconfortable de celui qui n'a rien demandé et qui doit réaliser une synthèse personnelle à partir d'éléments hétéroclites qui lui arrivent régulièrement selon une logique qui n'appartient qu'au décentralisateur » (p.100). Ainsi, la construction des politiques régionales de formation s'opère sur près de trois décennies et s'avère un processus complexe comprenant la prise en charge progressive de compétences (apprentissage, formation continue, qualification, remise à niveau, promotion sociale...), la construction des jeux d'acteurs² et l'articulation avec les autres domaines de la politique régionale.

¹ Sociologue, Maître de conférences HDR, Université de Poitiers, GRESCO.

² Notamment la coordination de la programmation de la formation professionnelle et l'affirmation du CR comme acteur central des politiques publiques de formation. (Coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue, 2000).

Pour mieux comprendre les enjeux et les effets de la régionalisation des politiques de formation professionnelle, il apparaît fructueux, comme le suggère toute une tradition en sociologie de l'éducation (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006), de développer et de croiser deux types d'approches : d'une part, une démarche historique appréhendant les processus fins et complexes de construction des jeux d'acteurs au niveau local ; d'autre part, une démarche analytique rendant compte des effets des politiques sur le terrain (en termes de publics concernés, de contenus réalisés, de choix des prestataires) et appréhendant les systèmes de légitimité propre au champ politique de l'éducation en France.

Cette approche est mise en œuvre dans une recherche en cours dans la région Poitou-Charentes, sans doute singulière car caractérisée par sa petite taille, son caractère rural et une volonté affichée d'innovation en matière de formation. Les premiers résultats de ce travail³ permettent de proposer une chronologie du processus de construction de la politique régionale de formation, rendant compte de la grande diversité des configurations et des étapes ; ils permettent de dégager quelques variables clefs :

- La place de la formation professionnelle par rapport aux autres politiques régionales. Sur la période, on remarque de nombreuses hésitations, la formation professionnelle étant référée tantôt au développement économique, tantôt à l'aménagement du territoire ou encore à l'éducation, à l'emploi voire à l'action sociale.
- Les catégories et les nomenclatures utilisées pour concevoir, décrire et mettre en œuvre la politique, tant en termes de publics, de contenus, d'établissement ou de types de formation. Ces nomenclatures, les clivages qui les sous-tendent, sont souvent de bons révélateurs des enjeux et des objectifs, explicites comme implicites, des politiques.
- Les outils et les dispositifs d'analyse et d'aide à la décision tels que les observatoires, les structures d'analyse des besoins, d'accueil des publics, d'orientation, d'évaluation des politiques... Les caractéristiques de ces outils d'expertise et leur contrôle par l'un ou l'autre des acteurs de premier plan s'avèrent souvent déterminants.
- Les jeux locaux d'acteurs (Bel, Méhaut, Mériaux, 2003), dans lesquels il faut distinguer un aspect global d'animation du dialogue et de la concertation, et un ensemble d'interactions, alliances, conflits entre les acteurs de premier plan que sont le Conseil régional, le Rectorat et les services déconcentrés de l'emploi. L'analyse permet, au-delà des affichages politiques, de dégager des choix implicites : priorités aux entreprises, aux branches, au secteur associatif, aux acteurs dans les territoires, à telle ou telle catégorie de public, valorisation de la formation par apprentissage de la voie scolaire, des diplômes professionnels de niveau V versus niveau IV...
- Les circuits et les mécanismes de la prise de décision et en particulier le poids respectif des techniciens et des politiques qui, comme le montre Antoine Prost (1993) au niveau national, possèdent des formes de légitimité différenciées voire conflictuelles : technico-bureaucratiques versus légal-démocratiques.

Ces cinq variables clefs renvoient au modèle de référence implicite ou explicite et au type de légitimité sous-jacent. La période de régionalisation de la formation correspond à l'affirmation du thème de l'efficacité (Lelièvre, 2002) des politiques d'éducation, outillé autour des notions de compétences et d'employabilité (Ropé, Tanguy, 1994). Si cette légitimité s'affirme sur la période, elle n'efface pas (et se combine avec) les références traditionnelles à la laïcité et surtout à l'égalité des chances. Par ailleurs, les politiques régionales sont influencées par la conjoncture

³ Ces premiers résultats reposent sur un dizaine d'entretiens approfondis auprès de quelques acteurs clefs de la construction des politiques de formation professionnelle depuis 1982 et sur l'analyse secondaire des données disponibles : plans et schémas régionaux, documents de présentation des politiques et d'affichage des priorités, études et évaluations diverses, et surtout la série complète des projets de budgets de 1986 à 2008.

économique (en particulier le taux de chômage et le taux de chômage des jeunes), le calendrier politico-médiatique et plus largement les orientations des politiques nationales et européennes.

Sur la période, deux inflexions méritent d'être soulignées : le passage progressif d'une politique éducative à une politique de certification (Maillard, 2008) ; l'intervention croissante de la communauté européenne (Tessier, Rose, 2006) notamment à travers les objectifs de Lisbonne qui prônent une « économie de la connaissance », ou la diffusion du modèle du *Life Long Learning*.

L'articulation entre ces différentes variables induit des choix politiques bien distincts, qui s'expriment en termes d'orientations et de contenus de formation prioritaires, de publics cibles, de modalités de production de la formation. Cela a des conséquences sur les caractéristiques des individus formés, les contenus des formations réalisés et donc sur les parcours individuels dans l'emploi, le chômage et la formation. Depuis le début des années 1980, qui correspond à la fois à l'émergence de l'institution régionale (1982) et au démarrage du processus de régionalisation de la formation (1983), on peut dégager cinq périodes successives.

1. Avant 1988. La mise en place de l'institution régionale : la difficile construction et les prémisses d'une politique de formation professionnelle

Durant cette période, les informations disponibles sont peu développées. Dans les projets de budget, la formation est l'un des six grands chapitres : « Formation professionnelle continue et apprentissage ». Cette nouvelle compétence de la région est peu reliée aux autres dimensions de la politique régionale comme l'éducation

(construction et entretien des lycées) ou le développement économique, qui constitue la priorité et le principal domaine d'intervention de la nouvelle institution régionale. Les nomenclatures et les catégories utilisées pour penser et mettre en œuvre la politique de formation sont rudimentaires. Deux typologies structurent la politique régionale en la matière. La première concerne les domaines de formation (classés en prioritaires et non prioritaires). Durant la période, neuf domaines sont considérés comme prioritaires : trois sont dits « transverses » (développement technologique et de l'entreprise, formation générale, certaines formations tertiaires) et six « sectoriels », correspondant aux priorités économiques régionales : agriculture, BTP, tourisme-culture-sport, pêche, cultures marines, agro-alimentaire.

La seconde typologie correspond à la fois à une répartition des dépenses et un affichage des priorités régionales. Elle comprend cinq postes, relativement stables jusqu'en 1993 :

- Programmation annuelle des actions de formation continue : il s'agit d'actions collectives de formation correspondant à des priorités régionales. D'abord ouvertes à un public large d'adultes, ces formations vont voir les critères d'accès se préciser et se réduire pour se centrer sur les chômeurs.
- Projets individuels : cette mesure permet de répondre en principe aux demandes individuelles ; mais celles-ci sont canalisées par une priorité affichée aux formations récurrentes dans les filières à finalité professionnelle et correspondant aux besoins du marché du travail.
- Appui aux politiques d'entreprises et à leurs fonds de mutualisation : c'est un élément important de la politique régionale jusqu'au milieu des années 1990. Durant cette première période, il s'agit surtout de financer les organismes paritaires régionaux dans l'objectif soit d'aider ces organismes à se structurer soit de développer les congés individuels de formation (CIF).

- Apprentissage : dès le début des années 1980, l'objectif affiché est la rénovation de l'apprentissage, sa modernisation et surtout sa « revalorisation » : formation du personnel et des enseignants, développement de certaines filières et durant cette période, grandes campagnes de promotion du dispositif pour en améliorer l'attractivité auprès des jeunes.
- Investissements : les financements des investissements sont répartis entre Centre de formation d'apprentis et organismes de formation continue.

Les outils visant à définir et orienter la politique sont également rudimentaires. Le CR consacre un petit budget chaque année à la construction des différents schémas régionaux (formation initiale, formation post-baccalauréat, alternance, formations agricoles) qui décrivent les formations existantes et font des hypothèses sur les besoins futurs. Pour ce faire, des outils d'analyse de la situation et de prospective sont élaborés, en général sous forme de tableau de bord. Par ailleurs, dans le cadre du contrat de plan, le CR et les services déconcentrés de l'État en région (Direction régionale du travail de l'emploi et de la formation professionnelle : DRTEFP) se dotent d'un centre de ressources et d'animation de la formation (CARIF) et d'une banque de données visant à mieux connaître l'Offre de formation.

Ces outils s'inscrivent dans une logique de programmation politique de type « adéquation emploi/formation » qu'on peut résumer de la manière suivante : détermination des besoins de qualification par les milieux économiques, orientation des établissements de formation visant à leur faire produire en temps, en volume et en qualité les qualifications nécessaires. Dans cette logique, l'organisation de la concertation entre et avec les acteurs économiques et sociaux tend à se limiter à la consultation des entreprises et des branches d'activité. Des commissions de programmation, composées pour l'essentiel de représentants de ces dernières, sélectionnent les projets proposés par les organismes à partir de critères rendant compte des priorités régionales, elles-mêmes déterminées par les besoins supposés de l'économie. Cette logique simpliste est d'autant plus forte que la période est marquée par des tensions entre les acteurs de premier niveau que sont les CR, les Rectorats et les DRTEFP, liées aux conditions, souvent conflictuelles, de transfert des compétences. Concernant la formation initiale, le CR met l'accent sur le dispositif qu'il gère, l'apprentissage, au détriment de la voie scolaire.

Dans ce contexte, les années 1980 voient se constituer les prémises d'un service formation au sein du CR. Les premiers membres sont des anciens salariés de la DRTEFP, qui changent d'employeurs au moment du transfert des compétences en 1984 et 1985, et ceci dans une ambiance conflictuelle et tendue. Parallèlement, la constitution du CARIF, à partir de 1984, conduit aux recrutements des premiers cadres, souvent issus de l'EN, et en particulier des services de formation des adultes, constitués en son sein durant les années 1970.

L'origine administrative et « fonction publique » des premiers cadres régionaux aura des conséquences durables, d'autant plus que les recrutements ultérieurs ne se feront pas en rupture avec les choix initiaux, même si les profils tendent à se diversifier, notamment vers les milieux économiques et les chambres consulaires pour les cadres dirigeants. Les élus politiques, devant la complexité et la technicité des choix dans le champ de la formation, vont avoir tendance à laisser une marge de manœuvre large aux techniciens qui vont jouer un rôle croissant dans la définition des politiques. Ainsi, un groupe de techniciens hautement qualifiés et spécialisés, porteurs de valeurs telles que le service public, l'esprit pionnier, l'innovation, va s'affirmer. Il jouera durablement, au moins jusqu'au début des années 2000, un rôle non négligeable dans la construction des politiques régionales de formation. Ce pilotage technico-politique constitue une variable significative et marquante du processus de régionalisation de la formation. C'est la constitution progressive de ces compétences techniques qui marquent la première période de la régionalisation de la formation professionnelle en Poitou-Charentes.

2. 1988 - 1992.

L'affirmation d'une logique régionale : la mise en œuvre d'une politique de l'offre de formation

Même si l'organisation officielle des services et la présentation formelle des budgets n'en rendent compte qu'à partir de 1993, cette période voit s'affirmer la politique régionale de formation et son articulation avec les autres domaines d'intervention du CR. 1989 est une année

pivot, marquée par une croissance significative des crédits entre deux périodes de relative stabilité⁴. On assiste, face à la croissance des demandes, à une volonté d'organiser la politique régionale autour de quelques grandes thématiques ou projets dits « structurants ». Ainsi, en 1989, une typologie nouvelle apparaît pour présenter la politique régionale de formation, distinguant trois catégories de projet : « développement local », « intégration européenne », « individualisation des parcours et marchés locaux de l'emploi ».

Parallèlement, s'affirment des orientations nouvelles. La première est la centration sur les chômeurs, jeunes et adultes, qui se confirmera par la suite. La deuxième est la volonté affichée de croissance forte des interventions directes vers les entreprises : formations d'appui à la création d'entreprise ; aide au conseil en formation et à l'élaboration des plans (y compris pour les organismes de formation) ; mise en place de conventions de développement de la formation. Cette politique s'affirme dans les années 1990, notamment avec le Fond Régional d'Aide au Conseil, qui conduit à décloisonner la politique de formation, qui apparaît dans ce cas comme un élément d'une politique plus globale d'aide aux entreprises.

Cependant, l'évolution la plus notable est la mise en œuvre d'une politique en direction de l'offre de formation, visant à développer la qualité des réponses des organismes et la qualification des formateurs. Dans un premier temps, il s'agit d'organiser un salon régional de la formation visant à faire se rencontrer offre et demande de formation professionnelle ; très vite (1989), cette politique va s'orienter sur la mise en place et le financement de structures et de dispositifs pédagogiques relativement lourds, centrés sur la formation de formateurs, la recherche pédagogique et la création d'outils ou encore l'autoformation aux techniques audiovisuelles pédagogiques. Ces différents dispositifs ont en commun la volonté affichée d'améliorer la qualité de la formation en région en renforçant les compétences des formateurs et ainsi en intervenant directement sur l'offre de formation.

Cette évolution, que l'on peut qualifier d'orientation vers une politique de l'offre, apparaît significative sous bien des aspects. Sur le fond, c'est la remise en cause, au moins relative, du dogme libéral du « marché concurrentiel » de la formation continue, permettant de penser et de mettre en œuvre une politique interventionniste vers les institutions éducatives. Sur la forme, c'est l'engagement du CR dans des dispositifs relativement lourds et pérennes, qui vont jouer un rôle croissant dans la définition de la politique régionale. Cofinancée par l'État et le CR, cette politique renforce les collaborations interinstitutionnelles dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives.

La politique de l'offre s'applique aussi au niveau de l'apprentissage, par la signature de contrat d'objectifs avec les établissements, précédés de diagnostic préalable. Au fil des années, le CR tente de conditionner l'aide aux CFA à une démarche pédagogique globale. Il fixe des priorités : adaptation de la formation à l'emploi et au marché du travail local, amélioration de l'orientation, développement du niveau IV, formation qualifiante des formateurs. L'enjeu est de passer d'une logique de distribution de subventions d'équilibre⁵ à une politique régionale affichée de valorisation de l'apprentissage. En parallèle sont mis en place des outils de suivi et de pilotage de la politique de formation. Tout en restant dans une logique adéquationniste, ces outils permettent d'améliorer la connaissance des dispositifs et leur performance : atlas emploi/formation, bilans annuels des formations, Observatoire Régional Emploi/Formation

⁴ Budget formation autour de 150 millions de francs entre 1986 et 1988, supérieur à 200 millions de francs de 1989 à 1991.

⁵ Terme revendiqué par les CFA et les chambres supports, qui entendent ainsi limiter les pouvoirs publics à un rôle purement financier.

(OREF, à partir de 1991), enquêtes d'insertion, d'abord pour les diplômés de BTS puis pour les apprentis.

Du point de vue de la concertation, la période correspond à une diversification des acteurs consultés, vers notamment les formateurs, les représentants des institutions de formation et de l'insertion. Du point de vue des relations entre les acteurs institutionnels, on constate des tensions entre les services déconcentrés de l'État et ceux du CR ; et en même temps des tentatives de mise en cohérence des politiques en cherchant à articuler les différents dispositifs ; et ceci souvent de manière bilatérale : pour la formation des « Bas Niveau de Qualification » avec la DRTEFP ; pour l'insertion des jeunes sortants de formation initiale avec le Rectorat.

L'affirmation de la politique régionale de formation passe donc par un triple processus de connexion avec la politique économique, de montée des interventions du CR tant en direction des entreprises que des organismes de formation et d'apprentissage de la concertation entre les acteurs de premier plan.

3. 1993-1999.

A la recherche d'un public : d'une politique des territoires à une politique de la jeunesse

Cette période est inaugurée par une évolution forte du contexte institutionnel, marqué à la fois par un nouveau contrat de plan État Région, la redéfinition du Fonds Social Européen et l'intervention croissante de l'Europe dans les politiques de formation. Surtout, la poursuite de la décentralisation, avec la loi quinquennale

votée en 1993, attribue de nouvelles compétences aux Conseils régionaux (Orientation, formation des jeunes chômeurs, pré-qualification) et leur confie une mission nouvelle de coordination de l'ensemble de la formation professionnelle.

L'organisation générale du projet de budget évolue sensiblement pour correspondre aux deux grandes priorités définies par l'assemblée et le Conseil économique et social régional : le développement de l'emploi et la qualification du territoire. Le sommaire est modifié en conséquence et l'essentiel du budget est regroupé en deux grandes parties : une politique pour l'emploi régional et une politique pour l'espace régional. Cette deuxième partie comprend trois points : le développement rural et maritime, le cadre de vie et la qualité de la vie. La première partie est découpée en deux points : le dispositif économique et le dispositif éducatif. « La formation professionnelle continue et l'apprentissage » se retrouvent en tête du dispositif économique et changent de nom : « Le développement des compétences professionnelles des hommes ». Ce plan restera stable sur la période même si l'enseignement supérieur d'abord placé dans le dispositif éducatif rejoint l'année suivante la recherche dans le dispositif économique.

En revanche, l'organisation du chapitre « Le développement des compétences professionnelles des hommes », va évoluer chaque année, révélant à la fois la volonté d'affichage d'une politique forte et les hésitations marquant cette période d'apprentissage par le CR de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une politique globale de formation. Avec des variations dans l'ordre de présentation et dans la terminologie utilisée, trois grandes parties se dégagent :

- Les outils de connaissances, d'expertise, d'ingénierie venant en appui à la mise en œuvre de la politique régionale : l'OREF, le CARIF, le GIP « qualité de la formation » qui regroupe des dispositifs de pilotage de l'offre, puis l'IPA qui vise à la fois à promouvoir une politique de développement de l'alternance et à diffuser une logique de projet.
- Les actions de formation professionnelle des jeunes qui prennent des appellations variées : « Soutien aux filières économiques et aux branches professionnelles » en 1995 ; « Actions qualifiantes pour la transition écoles/entreprises » en 1997, « Logiques sectorielles » en 1999.

- Les actions d'insertion des jeunes les plus éloignés de l'emploi et de la qualification ; elles sont inscrites dans des politiques de développement territorial, infra-régional : « Formation en appui au développement local » en 1995 ; « Actions de formation en accompagnement des politiques régionales et en appui du développement local » en 1997 ; « Bassins d'emploi et parcours de qualification » en 1999.

Les hésitations de langage et les nombreuses itérations sont sans doute révélatrices des incertitudes dans cette période de construction des politiques, qui de fait sont orientées par trois logiques distinctes, portées par des acteurs différents. La première est **une logique économique**, traditionnellement dominante, qui fait de la formation un investissement et un outil. Portée par les entreprises, leurs représentants professionnels et consulaires, elle est partagée par de nombreux acteurs économiques et politiques. La deuxième est **une logique sociale**, liée à la prise en charge de nouvelles compétences en matière de formation des jeunes chômeurs, et mettant l'accent sur les moins qualifiés. Cette logique est portée par les techniciens du CR en lien avec les professionnels de l'éducation, la formation, l'accompagnement, l'orientation et l'insertion, et certains acteurs associatifs et syndicaux. En rupture avec les approches adéquationnistes, cette logique affiche une priorité en faveur des jeunes les plus éloignés de la qualification et de l'emploi, et affirme un point de vue global sur le jeune et son insertion. L'accent est mis sur l'individualisation des parcours et sur la diversification des prestations. Le dispositif vise aussi la souplesse dans la planification des actions en organisant des programmations trimestrielles à partir de diagnostics de territoires. La troisième est **une logique de développement territorial**, d'abord portée par les politiques, les élus locaux et affichée en particulier par le président du CR, Jean-Pierre Raffarin. Cette logique, qui met la formation au service de l'aménagement du territoire, colorie la période 1993-1999 et débouche sur la mise en place d'un réseau régional d'« Espaces jeunes », prévus par la loi quinquennale et ayant fait l'objet d'une charte signée par le CR, l'État et l'ANPE.

La période se caractérise aussi par le développement de programmes spécifiques, orientés vers des publics cibles (Casella, 1998). Ces grands programmes, présentés comme des opérations de long terme, ont un double avantage pour le CR : organiser et structurer sa politique autour de quelques priorités claires et acceptées par les acteurs ; être visible et identifié par le grand public, c'est-à-dire les bénéficiaires finaux des politiques, ici principalement les jeunes. Nombre de ces programmes font l'objet d'une communication vers le grand public et sont présentés à travers des acronymes significatifs et parlants pour les destinataires⁶. D'autres ont des publics cibles plus précis en fonction du niveau de formation des jeunes ou de leur position sur le marché du travail.

On assiste à une multiplication des dispositifs qui, au-delà des discours sur leur pérennité, ont souvent une durée de vie courte. La nouvelle compétence régionale en matière d'orientation génère deux outils, représentatifs de la période. La conception, l'expérimentation et la diffusion, sur l'ensemble du territoire régional, de « bornes interactives multimédias d'information et d'orientation ». L'organisation et l'animation du « Village de filières » dont l'objectif est de présenter aux jeunes, de manière interactive, les métiers et les filières les plus représentatives de l'activité régionale, sous la forme d'une manifestation tous les six mois dans un département de la Région.

Ces dispositifs sont fortement territorialisés. Ils s'appuient sur des structures de proximité et sont sensés s'inscrire dans une logique de développement local. Cette politique, on pourrait dire cette philosophie, est largement rappelée dans les documents produits par le CR. Elle est présentée comme un élément de rupture avec la politique traditionnelle menée par l'État et donc un atout central de la régionalisation des politiques de formation professionnelle : « Agir avec ses partenaires naturels que sont les territoires : c'est au plus près du terrain avec les acteurs concernés que les besoins et les offres de services doivent s'organiser dans une perspective de long terme, arrimée sur les projets de territoire. » (Projet de budget 1998, p.34). L'accent est mis sur la concertation et les politiques partenariales. Prévu par la loi quinquennale, le Plan régional

⁶ Par exemple, PROJET (Programme Régional pour l'Orientation des Jeunes vers l'Entreprise et le Travail) ou AGIR (Accompagnement des jeunes pour une insertion réussie) dont la graphie adoptée à l'époque est significative (A C J I R) de ce souci de communication avec les destinataires finaux

de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDFPJ), voté en 1995, affiche trois grandes orientations politiques : développement des partenariats ; volonté de s'adresser directement aux bénéficiaires finaux de la politique, à savoir les jeunes ; accent sur l'infra-régional et les contrats de territoire.

Les politiques de concertation menées par le CR tendent à privilégier les acteurs locaux (Géhin, 2003) comme les élus locaux, les organisations interprofessionnelles territorialisées et ainsi entrer en concurrence avec la logique sectorielle, traditionnellement dominante en matière de formation continue et/ou professionnelle en France. L'approche territoriale est sensée permettre de dépasser, sur un espace local déterminé, les logiques cloisonnées des institutions et des dispositifs d'insertion, saucissonnant en général les publics en fonction de leur âge, leur statut, leur niveau de formation, voire leur sexe. En fait, on constate que cette politique produit des tensions entre les acteurs institutionnels de la formation que sont le CR, la DRTEFP et le Rectorat. Simultanément, elle débouche sur un décloisonnement de la politique de formation professionnelle régionale. Les bilans d'exécution du volet « Jeunes et développement économique » des contrats de territoire soulignent l'émergence de nouveaux champs des politiques régionales, notamment vers les questions de citoyenneté des jeunes, de développement de la mobilité (atelier mobylette, covoiturage), de création d'activité...

Durant la période, les dépenses consacrées à la formation connaissent une croissance forte⁷. En revanche, le service formation du CR voit évoluer ses effectifs de manière beaucoup plus modérée. Depuis 1993, il est au centre de la grande direction de l'action économique et de la formation dont le principal service regroupe « Formation professionnelle continue, apprentissage, vie lycéenne ». Il s'agit d'un choix délibéré et réitéré, de la droite aux commandes de la Région jusqu'en 2004, de limiter les effectifs des services du CR aux activités de conception, d'encadrement et de pilotage des politiques. Cela revient à une externalisation des personnels dans les structures telles que le CARIF, le GIP « qualité de la formation », l'IPA... qui sont souvent co-financées et co-pilotées par l'État et la Région. Malgré ces collaborations, les relations entre les acteurs de premier plan ne sont pas à l'abri de tensions fortes et de conflits de compétences entre le CR et les représentants de l'État en région, en particulier avec la DRTEFP.

Cette phase est sans doute clef dans l'affirmation de la politique régionale de formation professionnelle. Au-delà des critères technico-économique d'efficacité, est affirmée la volonté d'établir des liens directs avec les bénéficiaires finaux de la politique : les citoyens dans les territoires puis les jeunes entrants dans la vie active.

4. 2000-2004.

Vers une prise en charge globale de la formation professionnelle : d'une politique de la jeunesse à l'affirmation de Droits individuels

Dès le début des années 2000, toute une série d'éléments modifie les enjeux et les finalités des politiques régionales de formation professionnelle : évolution du contexte économique et notamment amélioration de la situation des jeunes sur le marché du travail ; diffusion du modèle

européen du « Life Long Learning », avec en 2001, l'adoption par le CR d'orientations en faveur « d'une région apprenante » ; nouvel accord national interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle. Et surtout, évolution du cadre législatif⁸.

⁷ Formation et éducation sont rassemblées dans l'expression « politique de la jeunesse » ; elles sont présentées comme au cœur des politiques régionales. Ainsi dans la préface du cahier 3 du PRDFPJ (1996) Jean-Pierre Raffarin rappelle que « Sur l'exemple de son budget 1996, la Région consacre un milliard de francs, soit 61% de son budget aux jeunes de Poitou-Charentes ».

⁸ Sans être exhaustif, on peut citer la loi du 17 janvier 2002, dite de « modernisation sociale », qui confie au CR la responsabilité de l'information sur la VAE, et crée le Comité de Coordination Régional de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (CCREFP) co-présidé par l'État et le CR. Par ailleurs, la loi du 27 février 2002, relative à la démocratie de proximité, a étendu aux adultes le PRDF et a confié aux CR l'élaboration du Schéma régional des formations de l'AFPA. La loi du 1^{er} janvier 2003 transfère aux CR les primes attribuées aux employeurs d'apprentis. Enfin, toute une série de nouveaux transferts de compétences se dessinent dans le cadre de l'acte II de décentralisation.

Le contenu et l'organisation des projets de budgets sont transformés, ainsi que l'organisation générale des services. Depuis 1999, les services opérationnels sont réorganisés autour de trois grandes directions : formation et emploi ; économie ; jeunes, culture et sport. Cette réorganisation ne transparaît pas totalement dans les projets de budgets, dont le sommaire général comprend quatre parties consacrées respectivement à l'éducation et la formation, le développement économique, la dynamique des territoires (y compris les transports), l'identité régionale (culture, sports, cohésion sociale). La partie « Éducation, formation », flanquée d'un sous-titre révélateur des volontés d'affichage politique (« Pour construire l'avenir de Poitou-Charentes : des investissements et des initiatives pour les jeunes ») comporte cinq parties : la formation professionnelle, l'information/orientation/conseil, les initiatives jeunes, les lycées et l'investissement éducatif, l'enseignement supérieur et la recherche.

La politique régionale accorde une place centrale aux activités de conception et d'ingénierie. Il s'agit d'abord des fonctions d'animation, d'observation, d'expertise, d'évaluation et d'études, confiées traditionnellement au CARIF et à l'OREF, qui sont dorénavant pilotées par le Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP), installé en janvier 2003. Il s'agit ensuite des multiples activités de négociation et de contractualisation qu'implique la coordination de la formation professionnelle au niveau régional. Le CR mène de front une contractualisation sectorielle autour de contrats d'objectifs territoriaux et une contractualisation territoriale, les contrats de territoire⁹ signés avec les pays ou les agglomérations. Il s'agit enfin des activités complémentaires à la formation comme l'accueil, l'information et l'orientation, l'aide à l'insertion des jeunes diplômés, la validation des acquis de l'expérience.

Simultanément, on assiste à un développement fort des interventions directes du CR. Cela concerne les activités traditionnelles comme l'apprentissage (qui représente un budget d'autant plus important que, à partir de 2003, en plus des traditionnelles subventions de fonctionnement des CFA, les CR se voient transférer les versements de primes aux employeurs d'apprentis) ou la formation continue, toujours marquée par la priorité affichée aux moins qualifiés mais qui tend à se diversifier. Avec un impact financier moindre, cela concerne les activités qui se développent parallèlement à la formation dans le cadre de la politique insertion ou de réinsertion professionnelle et sociale : création d'entreprises et d'activités ; accompagnement des jeunes ayant un projet à vocation sociale, notamment vis-à-vis des personnes âgées ou isolées ; renforcement du dialogue social ; professionnalisation des acteurs de l'économie sociale et solidaire ; soutien au centre de ressources pour les groupements d'employeurs...

Concernant la mise en œuvre de la politique de formation, on notera une évolution des dispositifs, une diversification et un certain cloisonnement des pratiques qui tendent à se spécialiser sur des publics spécifiques, des objectifs particuliers et des jeux d'acteurs différenciés. Quatre segments se dessinent progressivement, malgré des évolutions et des incertitudes dans les terminologies utilisées :

- Les actions d'accompagnement vers la qualification : orientées vers les jeunes les plus en difficulté sur le marché du travail et les « plus loin de la qualification », elles sont constituées d'un ensemble d'actions et de services visant à favoriser leur insertion sociale et professionnelle. « Ceux-ci doivent obtenir les moyens de construire un parcours individualisé visant à l'emploi, à la citoyenneté et à la qualification ». Pour atteindre cet objectif, le CR met en place : d'un côté, des structures qui accueillent les jeunes localement et leur donnent les moyens d'une orientation, d'une redynamisation voire d'une mise à niveau pour accéder à la qualification ; de l'autre, des dispositifs qui s'adressent à des jeunes encore plus éloignés de l'emploi et leur offrent une aide matérielle leur permettant de s'inscrire dans une démarche d'insertion. Ces actions donnent lieu à la constitution de jeux d'acteurs locaux, au centre desquels se trouvent souvent les missions locales et les organismes de formation/insertion, spécialisés sur ces publics.

⁹ Ces derniers comprennent un volet « ressources humaines » largement fléché sur les questions de formation : AIO, services de proximité pour les demandeurs d'emploi, rencontre jeunes entreprises.

- Les actions qualifiantes, dans le cadre du Programme Régional de Formation, correspondent à la compétence du CR en matière de formation des demandeurs d'emploi, jeunes ou moins jeunes. Ce programme, qui comprend des contenus et des publics prioritaires, définis en partenariat avec les entreprises et les branches professionnelles, l'ASSEDIC et l'ANPE, accueille annuellement 12 000 stagiaires.
- La formation des actifs renvoie aux interventions directes du CR concernant des publics cibles comme la professionnalisation des acteurs de la formation ou l'accompagnement du programme Emploi Jeunes, ou à des interventions indirectes en soutien des plans de formation des entreprises.
- Les aides individuelles à la formation s'adressent en priorité aux demandeurs d'emploi et peuvent prendre la forme de formations récurrentes (retour dans des établissements de formation initiale d'actifs ayant quitté le système de formation initiale depuis au moins un an).

Les projets de budgets durant cette période reflètent bien les évolutions qui se dessinent. Ils donnent à voir une politique de formation encore centrée sur les jeunes, leur prise en charge globale, et parmi eux les plus en difficulté sur le marché du travail. Et simultanément, ils préparent la mise en œuvre des orientations esquissées par le modèle de la société apprenante autour de la reconnaissance de droits individuels, l'élargissement de la notion de formation aux activités de certification, de validation, d'accueil, d'orientation, d'accompagnement vers l'emploi.

En Poitou-Charentes, comme dans la plupart des régions, cela passe par le développement des aides individuelles, qui prennent principalement la forme de chèques, spécifiques à des publics et à des situations : chèque formation, chèque qualification des jeunes, chèque formation ouverte à distance. Ces chèques individuels sont présentés comme la mise en œuvre concrète de nouveaux droits des individus : droit à la formation tout au long de la vie professionnelle mais aussi droit à l'orientation, droit à la reconnaissance de l'expérience...

Du point de vue du jeu des acteurs, la période est marquée par la reconnaissance du CR comme acteur central de la formation professionnelle et comme « acteur pivot » (Dubouchet, Bel, 2004) de la coordination des politiques de formation en région. Elle est aussi caractérisée par la montée en puissance de nouveaux financeurs comme l'ANPE, les ASSEDIC ou les OPCA. Cette phase est caractérisée par l'affirmation d'une légitimité politique de l'action du CR. La transition entre une politique de la jeunesse et la logique du Droit individuel traverse toute la période.

5. 2005-2008.

L'affirmation du rôle central du CR : la question de l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation

Le changement de majorité en 2004 et l'élection de Ségolène Royal à la présidence du CR modifient la politique de formation professionnelle : en particulier, l'organisation des services et l'affichage politique. L'éducation et la formation constituent l'une des sept priorités de la nouvelle équipe, la

deuxième par ordre de présentation. Education et formation sont dorénavant fortement articulées dans la logique du modèle du *Life long learning* et autour d'une thématique commune, la volonté politique de renforcement de l'égalité des chances : « L'éducation et la formation : offrir plus de chances à chacun ». Ce choix transparaît dans l'organisation de l'assemblée régionale, avec une vice-présidence unique pour ce domaine de la politique régionale, qui pourtant représente à lui seul près de la moitié du budget. On le retrouve au niveau de l'organisation des services, avec une grande direction de l'éducation et de la formation, qui perd au passage la gestion directe des questions d'emploi.

A partir du budget 2006, cette priorité régionale est présentée en cinq points, les deux premiers renvoyant à l'éducation : 1) « L'éducation », consacré à la vie lycéenne et au fonctionnement, et 2) « Lycée, enseignement supérieur et recherche », plutôt dédié aux investissements même si la

place accordée au fonctionnement de l'enseignement supérieur et de la recherche augmente sensiblement. Les trois suivants sont consacrés à la formation :

- **« Analyse des besoins, plan régional de développement de la formation professionnelle »** : ce point regroupe les dispositifs complémentaires à la formation comme le réseau d'accueil, d'information et d'orientation (AIO) ou la validation des acquis de l'expérience (VAE), et des outils au service de la politique régionale en termes d'expertise comme de contractualisation (contrats d'objectifs territoriaux, conférence régionale des financeurs de la formation professionnelle). Concernant les structures d'AIO, le CR accompagne la restructuration du réseau et mène une politique controversée sur le terrain. Il conditionne une partie de son soutien financier à une contractualisation sur des objectifs chiffrés¹⁰. Concernant la VAE, qui est une nouvelle compétence confiée par la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, le CR a mis en place un réseau de Points Relais Conseil, qui accompagne les parcours en aidant les personnes les plus éloignées de la qualification. Concernant les outils d'animation, le CR a regroupé en 2006 les deux principales structures (CARIF et GIP « qualité de la formation ») dans l'Agence Régionale pour la Formation Tout au Long de la Vie.
- **« La formation continue »**, qui devient **« la formation professionnelle »** en 2008 : ce changement de terminologie reflète bien la volonté de centrer la politique régionale de formation sur la qualification, « l'accès à l'emploi durable », les besoins de l'économie et le « droit à l'expérience » ; ce dernier doit, selon le schéma régional des formations voté en 2006, se substituer au « projet » dans les pratiques d'orientation. Dès lors, les services du CR distinguent les « dispositifs de préparation à la qualification et à l'emploi », des « dispositifs de qualification et d'accès aux métiers ». Concernant le premier aspect, le CR a rompu avec la politique précédente, centrée sur les jeunes les moins qualifiés, les territoires et les missions locales. La nouvelle politique est de renforcer les dispositifs financés par l'État ou les partenaires sociaux en proposant des actions¹¹ ciblées sur des publics spécifiques, visant à concilier accès à l'emploi et développement de la qualification. Ces actions représentent un effort financier d'environ 7 millions d'euros en 2008. « Les dispositifs de qualification et d'accès aux métiers » portent sur un nombre de stagiaires et des flux financiers beaucoup plus importants (26 millions en 2008 hors nouvelles compétences comme l'AFPA et les formations sanitaires et sociales). Le Programme Régional de Formation privilégie les métiers en tension, les premiers niveaux de qualification et les besoins de reconversion professionnelle. Il est complété par des actions dites « conventionnées » correspondant soit aux reprises d'études dans l'enseignement supérieur, soit à un cofinancement avec l'ASSEDIC ou les OPCA pour résoudre des problèmes identifiés dans des secteurs ou des territoires. Par ailleurs, le CR a développé une politique de chèques formation très spécialisés sur des publics précis visant des accès personnalisés aux actions de formation.
- **« L'apprentissage »** : c'est un domaine traditionnel de la compétence régionale, dans lequel deux lois ont modifié sensiblement les règles du jeu. La loi de Démocratie de proximité de 2002 a prévu le transfert aux Régions du versement des primes attribuées aux employeurs d'apprentis. C'est un transfert financier important (environ 24 millions d'euros) qui prend son plein effet en 2005. Par ailleurs, la loi de programmation pour la cohésion sociale prévoit un quasi doublement des contrats d'apprentissage à l'horizon 2010 et introduit la possibilité pour l'État, la Région, les chambres consulaires et les organisations syndicales représentatives de conclure des contrats d'objectifs et de moyens visant au développement de l'apprentissage. La politique du CR va s'affirmer et

⁹ Notamment, proportion de jeunes orientés vers le programme régional ou participation de la structure à des manifestations organisées par le CR.

¹¹ L'« engagement première chance » propose aux jeunes sortis du système scolaire sans qualification une première relation avec les entreprises, qui devrait déboucher sur un contrat de professionnalisation. Le Contrat Régional « Tremplin pour la Formation » vise une première formation pour des jeunes en « grande difficulté sociale et psychologique ». Le Programme Régional d'Accès à la Qualification pour les bénéficiaires de contrat d'insertion devrait permettre à ces jeunes de se construire un projet professionnel et de remettre à niveau leurs connaissances de base.

se diversifier sur la période 2005-2008. Tout en condamnant l'intervention de l'État dans ce domaine le CR reprend les objectifs de développement et diversification de la filière : ouverture de section d'apprentissage et de CFA dans l'enseignement public (en rupture avec la tradition en Poitou-Charentes) ; modulation des primes en fonction de la qualité de l'accueil et de la formation en entreprise ; affirmation de priorités régionales comme la réduction des ruptures de contrats, l'ouverture aux filles des filières traditionnellement masculines, l'adaptation des parcours aux caractéristiques des jeunes des quartiers ou des jeunes sortis sans qualification de l'Université.

La nouvelle politique de formation cherche à rompre avec la politique de l'équipe précédente, principalement autour de la volonté affichée du renforcement de l'égalité des chances tout au long de la vie : politique qui s'exprime par la détermination de publics prioritaires dits « fragiles », « en difficulté » ou en situation de « handicap ». L'enjeu est alors de faciliter l'accès aux dispositifs de ces publics afin qu'ils puissent en bénéficier¹². Dans une relative continuité avec la politique précédente, le schéma régional des formations, voté en 2006, met l'accent sur les droits individuels. Il dégager quatre droits garantis à chaque citoyen en précisant le plus possible les conditions d'exercice et les modalités d'accès à ces droits : le droit à l'information, au conseil et à l'accompagnement ; le droit aux clefs du savoir citoyen ; le droit à l'expérience ; le droit à la qualification et à l'accès aux métiers.

L'analyse des budgets prévisionnels et des bilans d'activités montre que des éléments de rupture peuvent être dégagés ailleurs. Le principal est sans doute dans le champ couvert par les politiques régionales, compte tenu de l'important transfert de compétences qui s'opère durant la période. Une autre rupture réside dans la conception de la relation entre l'emploi et la formation. L'accent est mis sur les besoins de l'économie et la qualification de base. Il s'agit d'un retour à une approche adéquationniste, qui se traduit bien par les outils de programmation de la formation : renforcement de la politique de signature de contrat d'objectifs avec les branches d'activités, développement de la démarche ARGOS et des Groupes Formation Emploi. L'ensemble de cette instrumentation vise à déterminer les besoins futurs de l'économie régionale et d'orienter les institutions éducatives dans ce sens. L'un des aspects saillants de cette politique est d'accorder une priorité aux métiers ou aux secteurs dits « en tension » comme l'hôtellerie restauration, le bâtiment, le nautisme, l'agro-alimentaire, les métiers de bouche, de la métallurgie ou de la propreté.

Cette conception de la relation formation emploi et les outils qui lui sont associés ont des conséquences lourdes sur la concertation et le jeu d'acteurs. Dans ce domaine, la principale innovation est la conférence régionale des financeurs de la formation professionnelle qui a débuté ces travaux en 2007. Il s'agit de coordonner les actions des nombreux financeurs publics et privés de la formation professionnelle, de mettre en œuvre le schéma régional de formation et d'engager une réflexion sur de grands chantiers comme l'opérationnalisation d'un droit individuel et transférable à la formation, la sécurisation des parcours professionnels ou le Compte Formation Universel. Dans ce cadre devraient être expérimentés en 2008-2009, sur quelques publics, le « passeport formation » et le Contrat Unique d'Insertion, orienté vers les bénéficiaires de contrats aidés. Cette stratégie tend donc à privilégier les acteurs économiques et financiers et les partenaires institutionnels.

Un dernier élément de rupture peut être trouvé dans la politique d'organisation des services et de gestion des personnels. Une grande direction regroupe la formation et l'éducation, qui se trouvent ainsi « séparées » de l'emploi et de l'économie. Elle comprend trois directions : formation, apprentissage ; éducation, vie lycéenne ; lycées et enseignement supérieur. Cette évolution en cache une autre plus importante, en termes de gestion des ressources humaines. En rupture totale avec la politique de limitation des effectifs du CR et d'externalisation de certaines fonctions de pilotage et d'animation, la nouvelle équipe s'est engagée dans une politique de développement des compétences internes, voire de ré-internalisation. Il est vrai que le contexte a changé compte tenu du transfert de compétences qui a attribué aux CR la gestion

¹² Un exemple de dispositif est le « chapiteau de l'orientation », structure mobile d'AIO, qui vise à toucher des publics prioritaires en grande difficulté en s'implantant dans les quartiers urbains populaires et les zones excentrées.

des personnels techniques des lycées, faisant ainsi plus que doubler les effectifs de salariés. De nombreux postes sont créés : animateurs culturels dans les lycées ; conseillers Tuteurs en Insertion auprès de chaque CFA ; chargés de mission VAE...

Simultanément, les fonctions techniques et d'ingénierie des personnels sont réaffirmées, ainsi que le rôle central des élus dans la décision politique. Se retrouve ainsi remise en cause la tradition de pilotage technico-politique de la politique régionale de formation, qui avait fortement colorée toute la période 1984-2004, caractérisée simultanément par un long et résistant processus de construction des politiques de formation et de gouvernance de la Région par la droite. Du point de vue du jeu d'acteurs, on constate deux mouvements *a priori* contradictoires : d'un côté, la priorité accordée à la concertation entre les principaux financeurs de la formation professionnelle ; de l'autre, dans un contexte de tensions politiques et financières entre l'État et les Régions au sujet des modalités de transfert des compétences, une tendance de repli des acteurs de premier plan sur leurs compétences spécifiques.

En guise de conclusion

La décentralisation de la formation est sans doute l'une des réformes majeures de l'action publique en France durant les trente dernières années (Dupoirier, 1998). En proposant ici une socio-histoire de la construction des politiques de formation à partir du point de vue de cette jeune collectivité territoriale qu'est la Région, il s'agit de dépasser les débats souvent stériles et technocratiques sur l'ampleur de la décentralisation (Berthet, 1999), en mettant l'accent sur les référents politiques et les modalités techniques de construction des politiques. De cette analyse précise, effectuée sur une seule région, on peut dégager à titre d'hypothèse quelques traits saillants, du processus de construction des politiques régionales de formation.

On notera d'abord la longueur du processus, marqué par de nombreuses hésitations de l'État, reprenant d'une main les compétences que la législateur venait de transférer. Malgré ces itérations, le CR s'est progressivement affirmé comme l'acteur majeur des politiques publiques de formation, grâce d'une part au rôle de coordination que lui donne la loi quinquennale et d'autre part à l'importance des transferts les plus récents, qui concernent notamment l'AFPA, les formations sanitaires et sociales, les formations artistiques et culturelles...

On soulignera ensuite que les questions du domaine d'intervention du CR et du champ couvert par les politiques régionales restent ouvertes et l'objet de tensions : formation continue, formation professionnelle, éducation tout au long de la vie... Durant les deux dernières décennies, la plupart des CR et en particulier celui de la région Poitou-Charentes ont tenté, avec un certain nombre de réussites, d'affirmer et d'élargir leur champ d'intervention, notamment en articulant et en donnant de la cohérence au bric-à-brac de compétences qui leur ont été progressivement transférées et « qui confinent à un inventaire à la Prévert » (Mallet, 2006, p.100). Toujours est-il que, compte tenu du poids de l'Éducation nationale, les politiques d'éducation et de formation sont encore aujourd'hui pensées par les français comme de la responsabilité de l'État.

Ces représentations ne doivent pas conduire à sous évaluer les rôles des CR dans l'action publique en matière d'éducation et de formation. L'histoire des politiques régionales depuis deux décennies montre que les CR disposent de réelles marges de manœuvre en articulant les compétences transférées pour construire des politiques cohérentes : de développement des territoires, de la jeunesse, de l'égalité des chances, de l'économie de la connaissance...

On remarquera enfin que la construction des politiques régionales de formation s'avère être un espace d'innovation dans ce qu'il convient aujourd'hui d'appeler les modes de gouvernance : en élargissant les jeux d'acteurs participant à l'action publique ; dans la définition des politiques, en tentant d'introduire, à côté des pratiques traditionnellement dominantes en France (sectorielles et verticales) des logiques plus horizontales et territoriales ; en expérimentant des relations différentes entre le technico-administratif et le politique.

Liste des sigles

AFFA	Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes
AIO	Accueil, Information, Orientation.
ANPE	Agence Nationale Pour l'Emploi.
ARGOS	Analyse Régionale des Grandes Orientations du Schéma des formations.
ASSEDIC	ASSociation pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce.
BTP	Bâtiment et Travaux Publics.
BTS	Brevet de Technicien Supérieur.
CARIF	Centres d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation.
CCREFP	Comité Consultatif Régional de l'Emploi et la Formation Professionnelle.
CFA	Centre de Formation des Apprentis.
CIF	Congé Individuel de Formation.
CR	Conseil Régional.
GIP	Groupement d'Intérêts Publics.
IPA	Institut de Promotion de l'Alternance.
OPCA	Organisme Paritaire Collecteur Agréé.
OREF	Observatoire Régional Emploi Formation.
PRDFP	Plan Régional pour le Développement de la Formation Professionnelle.
VAE	Validation des Acquis de l'expérience.

Bibliographie

- BEL M., MÉHAUT P., MERIAUX O. (dir.) (2003), *La décentralisation de la formation professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- BERTHET T. (dir.) (1999), *Les régions et la formation professionnelle*, Paris, LGDJ.
- CASELLA P. (1998), *Étude régionale n°20 : Poitou-Charentes, matériaux pour l'évaluation des politiques régionales de formation*, ronéo, Travail et Mobilités, Université de Paris 10.
- CCPRAFP (2000), *Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle*, 2 tomes, Paris, La documentation française.
- DUPOIRIER E. (dir.) (1998), *Régions, la croisée des chemins. Perspectives françaises et enjeux européens*, Paris, Presses de sciences po.
- DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- GEHIN J.-P. (2003), « A la recherche de modalités locales de régulation », *La décentralisation de la formation professionnelle*, M. Bel, P. Méhaut, O. Mériaux (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.21-40.
- LELIEVRE C. (2002), *Les politiques scolaires mises en examen*, Paris, ESF.
- MAILLARD F. (dir.) (2008), *Des diplômés aux certifications professionnelles*, Rennes, PUR.
- MALLET L. (2006), « Décentralisation de l'éducation et de la formation professionnelle. Compétences sans moyens, moyens sans compétences », *Formation Emploi*, n°93, pp.99-113.
- PROST A. (1993), *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- ROPÉ F. & TANGUY L. (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Paris, L'harmattan.
- ROSE J. & TESSIER J. (ed.) (2006), *La certification, nouvel instruments de la relation formation/emploi. Un enjeu français et européen*, Marseille, CEREP, RELIE

La transformation de l'école secondaire en Suède : marchandisation, dissolution et reconstruction des frontières institutionnelles et sociales

Mikael Palme & Elisabeth Hultqvist¹

Résumé

L'article analyse les effets de la transformation du système d'enseignement secondaire suédois liée à la marchandisation initiée par l'introduction des chèques éducation dans les années 1990 et par l'abandon, dans la région de Stockholm, de la carte scolaire. L'expansion rapide des lycées dits « libres » (privés) et la double compétition entre lycées cherchant à attirer des élèves et entre élèves cherchant à être admis dans les lycées a entraîné la création de centaines de filières d'études « profilées » qui offrent une gamme unique de cours. Le libre choix combiné avec des frontières institutionnelles floues rend les stratégies éducatives encore plus dépendantes de la capacité des familles à interpréter et « construire » ces frontières. Une analyse statistique du recrutement à l'échelon de l'enseignement secondaire dans la région de Stockholm fait apparaître un espace à deux dimensions. Dans une première dimension, les lycées et les filières au recrutement social et scolaire favorisé s'opposent à ceux qui possèdent un recrutement défavorisé. Dans une seconde dimension, les lycées et filières recevant surtout des élèves issus de familles riches en capital culturel s'opposent à ceux qui recrutent en premier lieu les étudiants venant de familles dotées de capital économique. Dans cet espace de plus en plus hiérarchisé et diversifié, les lycées tendent à appartenir à une niche particulière. Cette structure se reflète dans les oppositions d'univers de valeurs liées au projet d'établissement figurant sur les pages Internet des lycées.

Depuis les années 1960, l'ambition politique en Suède a été d'augmenter les effectifs dans l'enseignement secondaire. En cela le pays ne se différencie pas des autres pays européens.² La réforme du lycée de 1991 avait comme objectif de réduire les traits distinctifs de toutes les filières, principalement ceux qui séparaient les filières académiques des filières professionnelles. Toutes les filières devaient avoir un tronc commun et donner accès à l'enseignement supérieur. L'ambition était ainsi d'intégrer les élèves dans un « lycée pour tous ».

Au début des années 1990, des mesures de décentralisation ont été mises en œuvre par des décrets successifs. Un des facteurs déclencheurs était les difficultés croissantes de la part de l'État à régler, à partir du niveau central, la mise en place de la politique du *welfare state*. Un autre facteur était l'impossibilité de défendre le monopole étatique dans les secteurs publics. Le système de décision concernant l'école a donc été transféré du niveau national et gouvernemental au niveau des municipalités et à l'administration locale. Comme dans beaucoup d'autres pays occidentaux, la promotion de la décentralisation s'accompagne du développement d'une idéologie managériale fondée sur le principe du libre choix et de la concurrence (Poupeau, 2003).

¹ Maîtres de conférences, Département de science de l'éducation, Université de Stockholm.

² Pour une comparaison avec d'autres pays occidentaux, voir M. Duru-Bellat (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, La République des Idées : « Le pourcentage de la population (française) parvenue au moins jusqu'au second cycle du secondaire est de 80 % de la population âgée de 24 à 34 ans, contre 75 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Si la France est devancée par des pays comme le Canada, la Suède ou les États-Unis, elle dépasse des pays comme l'Espagne, l'Italie, le Royaume-Uni. » (p.65). Pour 2007 le pourcentage pour la Suède a atteint 95 % selon les données statistiques de l'Agence Nationale de l'Éducation, Stockholm, 2008.

Une conséquence importante de la décentralisation a été l'introduction, en 1994, d'un système de chèques éducation (*vouchers*). Chaque élève dispose par la commune de son domicile d'un chèque éducation qui permet aux parents de choisir l'école. Ce système a facilité l'ouverture d'écoles qui n'appartiennent pas à la commune mais dont les ressources proviennent des chèques éducation. Il est important de noter que l'introduction du système des chèques éducation a eu lieu en même temps que la réalisation du projet d'un « lycée pour tous ». Dans ce mouvement, les établissements dits libres se sont fortement développés. En dix ans, le nombre de leurs élèves dans l'école de base a triplé (20 247 en 1996 ; 86 206 en 2008) pour atteindre aujourd'hui 9 % d'une classe d'âge.³ Au niveau secondaire, en 2008, les lycées dits libres représentent 44 % des établissements et 20 % des élèves.⁴ Ces écoles ont été ouvertes surtout dans les villes ayant une base démographique suffisamment large ou dans les communes plutôt riches qui ont politiquement favorisé l'idéologie du libre choix ou encore dans des communes socialement mixtes où elles offrent la possibilité d'échapper à la mixité sociale et scolaire qui caractérise souvent les écoles publiques.⁵

Par étapes successives, en 1999 et 2008, le « principe de proximité » (l'équivalent de la carte scolaire française) a été abandonné dans la région du grand Stockholm au niveau secondaire, au profit d'un principe de compétition entre les élèves à partir de leur mention en terminale. En 2008, à Stockholm même, on peut constater que 37 % des élèves de l'enseignement secondaire ont choisi un lycée « libre ». En dix ans, l'entrée au lycée s'est transformée et devient, pour la plupart des lycéens, un choix aussi important qu'incertain. Il s'est créé une situation de double concurrence : compétition entre élèves pour l'accès aux lycées choisis et concurrence entre lycées pour recruter les meilleurs élèves. Cette marchandisation a ouvert un espace auparavant inconnu d'une part à la capacité stratégique des familles de mobiliser toutes les ressources dont elles disposent et d'autre part aux stratégies institutionnelles des établissements scolaires (Oberti, 2007).

1. Marché scolaire et stratégies institutionnelles

Nous présenterons ici d'une façon synthétique les résultats de deux enquêtes parallèles sur les transformations récentes du système éducatif suédois afin d'en montrer quelques aspects significatifs.⁶ Portant sur l'enseignement secondaire, une des enquêtes comprend quatre

sous-enquêtes empiriques.⁷ Premièrement, les données statistiques au niveau individuel de toute la population des élèves de l'enseignement secondaire de la région de Stockholm ont été soumises à une analyse de correspondances visant à dévoiler les dimensions principales du recrutement de la soixantaine de lycées et des plus de 400 filières. Deuxièmement, une vingtaine de directeurs de lycées de la même région ont été interviewés sur les stratégies des établissements dans la nouvelle situation de concurrence qui émerge après l'introduction de la libre circulation des élèves. Troisièmement, les sites Internet de 39 lycées, choisis en fonction de

³ Statistiques de l'Agence Nationale de l'Education, Stockholm, 2008.

⁴ Si la réforme promouvant « un lycée pour tous » n'avait pas été suivie de la mise en place du système de chèques éducation, il est possible qu'on ait assisté à la création de véritables écoles privées, ce que les sociaux-démocrates (au gouvernement à l'époque) voulaient éviter à tout prix pour garder une certaine cohésion sociale. Voir P. Blomqvist & B. Rothstein (2000), *Välfärdsstatens nya ansikte. // trad. Le nouveau visage du welfare state // Stockholm, Agora, pp.239-230.*

⁵ Dans une des municipalités bien établies faisant partie de la banlieue Nord de la ville de Stockholm, 19 des 39 écoles primaires sont des écoles « libres ».

⁶ Le texte présenté ici se fonde sur des enquêtes empiriques réalisées en partie dans des contextes différents. Il s'agit, d'une part, d'une analyse des données statistiques sur le recrutement dans l'enseignement secondaire dans la région de Stockholm principalement à partir d'une analyse de correspondances. D'autre part, une vingtaine d'entretiens avec des directeurs de lycées ont été réalisés dans la région de Stockholm, ainsi qu'un nombre équivalent d'entretiens avec des étudiants de deux lycées « d'élite » de la ville de Stockholm. Une troisième enquête se focalise sur les différences en matière de valeurs symboliques telles qu'elles apparaissent sur les pages Internet d'un échantillon de 39 lycées de la ville de Stockholm. Pour ces trois enquêtes empiriques, voir M. Palme (2008), *Det kulturella kapitalet. Symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1998-2008*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis / Trad. *Le capital culturel. Ressources symboliques dans le système de l'enseignement suédois de 1998 à 2008* Une quatrième enquête consiste en la contribution à une recherche sur « Education et production des frontières sociales. Famille, monde associatif et institutions scolaires », sous la coordination de M. Saint Martin et M. Gheorghiu. Il s'agit ici d'une enquête par entretiens menés auprès des parents et leurs enfants, dont l'objectif principal était de comprendre comment des frontières sociales se produisent et reproduisent à travers différentes expériences éducatives familiales.

⁷ Voir Palme M. (2008), *Ibid.*

leur position dans l'espace créé par l'analyse de correspondances, ont été analysés relativement aux valeurs symboliques qu'ils mettent en avant dans leur auto-présentation. Enfin une trentaine d'entretiens approfondis ont été réalisés avec les élèves de deux lycées d'élite représentant le pôle culturel et le pôle économique de l'espace de l'enseignement supérieur. Nous avons ajouté à ces données empiriques les résultats d'une enquête parallèle par entretiens menée auprès des parents et de leurs enfants, dont l'objectif principal était de comprendre comment des frontières sociales se produisent et reproduisent à travers les différentes expériences éducatives familiales.⁸

D'abord, il faut souligner l'effet des transformations récentes sur les établissements scolaires eux-mêmes. Face à la nécessité de garantir leur propre recrutement d'élèves, les lycées tendent à se transformer en des « entreprises éducatives » opérant sur un marché scolaire souvent instable et incertain.⁹ Fréquemment les formes d'organisation internes favorisent les modèles managériaux : la direction d'établissement, incombant presque sans exception jadis à un enseignant, est maintenant souvent assurée par un spécialiste en économie ou en droit. On assiste à une introduction massive des pédagogies dites « individualisées », qui, indépendamment de leur valeur pédagogique, ont aussi un impact en termes de coûts (études individuelles sans enseignant). De plus le langage utilisé pour l'organisation interne de l'école emprunte dans certains lycées un vocabulaire issu du monde entrepreneurial ou même militaire (« division » au lieu de « département », « chef » au lieu de « responsable pédagogique », « coach » au lieu de « professeur », etc.). Les filières et programmes d'études sont souvent conçus comme une « offre » dirigée vers une « demande » où les étudiants et les familles sont « les clients », selon une conception marchande. Dans la même logique, le « marketing » de l'établissement est devenu de plus en plus important. Dans les budgets annuels des lycées, les dépenses pour la publicité (annonces dans les journaux ou dans le métro, publicités envoyées par courrier aux ménages) ont fortement augmenté. Une grande importance est attachée aux évaluations émanant des élèves, qui visent à confirmer leur satisfaction et dont les résultats sont annoncés publiquement.

Les entretiens auprès d'une vingtaine de directeurs de lycée confirment que la préoccupation principale est d'ordre financier : il faut que le budget soit en équilibre. La tendance à la fusion des petits lycées « libres », qui, apparus après l'introduction du chèque éducation, souvent à l'initiative d'anciens professeurs, se transforment en de grosses structures opérant sur un véritable marché, est aussi un signe du développement de la marchandisation. Un nombre croissant de ces établissements « libres » appartiennent à des organisations travaillant à grande échelle et contrôlant des lycées dans la plupart des grandes villes.¹⁰ Ces lycées fonctionnent le plus couramment sur un modèle pédagogique unique et standardisé, appliqué dans tous les établissements de la même organisation. Opérant comme des entreprises commerciales, ils sont le plus souvent fermés au regard extérieur notamment celui de la recherche, comme en témoigne la directrice de l'un d'eux qui nous a informés qu'elle avait dû solliciter le droit d'être interviewée auprès de son chef régional, qui, à son tour, avait demandé l'autorisation au PDG de l'entreprise. L'homogénéisation de ces lycées concerne aussi leurs enseignants, qui dans certains cas signent un contrat les privant du droit de répondre sans autorisation aux questions de personnes extérieures à l'établissement mais qui les contraint aussi à appliquer obligatoirement le modèle d'enseignement adopté par la direction.

Les entretiens avec les directeurs d'établissement témoignent du fait que l'une des principales ressources que les lycées peuvent utiliser dans la concurrence à laquelle ils se livrent consiste en leurs propres élèves, ou plutôt leurs caractéristiques scolaires. La mention moyenne exigée pour être accepté dans un lycée, aussi bien que les résultats obtenus en classe terminale ou aux

⁸ Comme l'objet d'analyse ici était les familles, les enfants ont fréquenté l'école à des niveaux différents, de l'école préparatoire à l'école secondaire. Voir contribution d'Elisabeth Hultqvist à une recherche sur « Education et production des frontières sociales. Famille, monde associatif et institutions scolaires », sous la coordination de M. Saint Martin et M. Gheorghiu.

⁹ En 2006, 16.4 % des élèves des écoles « libres » aux niveaux primaires et secondaires appartenaient aux huit entreprises les plus grandes et le pourcentage va croissant.

¹⁰ Des 143 lycées libres listés par l'Agence nationale de l'éducation dans la région de Stockholm en 2008, 64 appartenaient à des entreprises ayant plus de deux lycées ; les trois entreprises les plus grandes étaient propriétaires de 31, 29 et 23 lycées dans le pays entier. Voir M. Palme (2008), *op.cit.*, p.207.

tests nationaux, fonctionnent comme un signe qui attire ou repousse les candidats en fonction de leurs propres auto-évaluations et de leurs propres ambitions scolaires. C'est pourquoi les directeurs des lycées qui, le plus souvent en raison du profil social et scolaire dévalué ou hétérogène de leur recrutement, ont perdu en réputation, soulignent qu'il faut en premier lieu trouver les moyens de garantir un recrutement plus exigeant, garantissant ainsi l'image de stabilité et la crédibilité de l'établissement.

La conséquence la plus frappante de la marchandisation tient cependant à la spécialisation de l'offre des établissements, avec l'apparition de nombreuses variantes locales profilées des 16 filières d'études nationales existantes. Les lois de la concurrence semblent imposer que chaque lycée établisse son caractère unique, son profil, son offre homogène ou composite de cours constituant les filières qu'il propose. Comme l'a remarqué l'ancien chef du département d'éducation de Stockholm, la ville compte en fait plus de 360 « lycées » publics différents, plutôt que les 30 établissements municipaux officiellement déclarés.¹¹

Les lycées orientés vers un recrutement scolairement de haut niveau essaient d'établir des formes de collaboration avec des universités, offrant même, dans le cas des établissements d'élite, des cours universitaires propres, ou encore d'introduire des langues auparavant peu demandées, comme le chinois ou le japonais. Par contraste, les établissements ayant un recrutement modeste peuvent se sentir obligés de promettre aux nouveaux étudiants un ordinateur portable ou même indiquer que les études demandées ne sont pas trop exigeantes, offrant « la possibilité d'étudier au rythme propre à chacun et à distance », comme le dit une brochure d'un des lycées « libres ». Les domaines les plus fréquemment développés dans les « profils d'établissement » sont l'informatique, les arts et le sport. Les directeurs de lycée interviewés expliquent que le lancement réussi d'un profil peut mettre fin à une spirale négative de recrutement – comme ce fut le cas d'un grand lycée public de banlieue où l'introduction du handball a attiré des étudiants mieux disciplinés et d'un niveau scolaire plus élevé. Mais tout a un prix. Selon les mêmes directeurs, l'instauration d'un « profil » peut entrer en conflit avec des exigences proprement académiques, créant des tensions entre la direction et les enseignants, et aussi représenter un coût économique qui conduit les écoles à demander une participation financière de la part des familles, par exemple pour des voyages à l'étranger, qui ne sont pas conformes aux règles établies par l'État.

Presque dix ans après l'introduction d'un marché des établissements quasi total¹², on pourrait penser que le marché se trouve « saturé ». La plupart des profils – musique, théâtre, art, sports, informatique, recherche scientifique, etc. – étant déjà monopolisés par les établissements existants – il est devenu de plus en plus difficile d'ouvrir un nouveau lycée. Le plus souvent les différents lycées ont trouvé leur propre « niche » sur le marché. Les entretiens avec les directeurs de lycée témoignent des difficultés souvent insurmontables que représente la tentative pour changer de position dans la hiérarchie établie, comme dans le cas de la nouvelle directrice d'une petite école libre, auparavant réputée, qui a été vendue pendant l'été à une grosse organisation commerciale d'éducation et qui de ce fait a perdu la confiance des couches sociales favorisées ayant des ambitions scolaires élevées pour leurs enfants : *« Il est très difficile de retrouver la position que le lycée avait auparavant. Il faut vraiment lutter. Je pense qu'on m'a choisie comme directrice parce que je viens d'un lycée public, pour donner de la crédibilité. Les bonnes familles se méfient du rôle de l'argent. Si le lycée a été vendu d'un mois à l'autre, elles n'aiment pas ça, ce n'est pas bon. Pour eux, l'éducation ce n'est pas pour gagner de l'argent. Évidemment il y a eu aussi beaucoup d'articles négatifs dans la presse. Les bons élèves, aussi, ils n'aiment pas l'instabilité et ils voient surtout que les notes exigées pour être admis ont inévitablement connu une chute dramatique après la vente. Il y a un espace très étroit pour les très bons lycées. Il faut les meilleurs élèves et là il faut lutter pour entrer de nouveau dans le petit cercle des lycées au top. »*

¹¹ Il s'agit seulement ici de la ville de Stockholm ; la région du Grande Stockholm comptait environ 300 lycées en 2008.

¹² Il faut souligner que les frontières entre les municipalités – chaque municipalité étant la responsable financière, à travers les impôts prélevés, des coûts de scolarisation de chaque élève – font toujours en partie obstacle aux flux d'étudiants dans la région de grande Stockholm. Les lycées publics doivent en premier lieu accueillir les élèves de leur municipalité, tandis que l'entrée dans les lycées libres ne suppose aucune restriction.

2. Stratégies des familles et reconstruction des frontières sociales

La transformation de l'école secondaire se caractérise par des processus parallèles de hiérarchisation et de différenciation. Cela nous conduit à une seconde thématique : les effets de la marchandisation sur les stratégies familiales et les élèves. Dans le débat sur l'école, la fin des limites

imposées par la carte scolaire a été avancée comme un argument en faveur de la marchandisation. Même si le libre flux des élèves a de fait renforcé le mécanisme méritocratique (les bons élèves peuvent entrer dans de bons lycées indépendamment de leur lieu de domicile), il est pourtant plus vrai de dire que les différences scolaires et sociales créées par la marchandisation se sont plutôt *ajoutées* aux différences antérieurement liées, à travers la carte scolaire, à la ségrégation urbaine. Les différences nouvelles entre lycées sont beaucoup plus qu'avant en rapport avec les stratégies éducatives des familles qui valorisent l'habitus, le volume et la structure des formes de capital dont elles sont détentrices. L'effet le plus visible est celui d'une fuite des lycées perçus comme scolairement ou socialement hétérogènes par les familles qui veulent assurer – et qui en ont les moyens – le succès scolaire de leurs enfants. Par exemple, certains lycées, situés dans la banlieue et à la marge du centre-ville de Stockholm ont connu une véritable évasion de leurs élèves.

Ainsi, le système de chèque éducation combiné à l'abolition de la carte scolaire a profondément changé le paysage scolaire suédois et aboutit à une ségrégation éducative renforcée surtout dans les grandes villes comme Stockholm, Göteborg et Malmö. La conscience et l'inquiétude des parents en matière de « chances scolaires » de leurs enfants se sont renforcées et ont mené à des pratiques d'évitement et de prise de distance. Une étude récemment réalisée à Stockholm au niveau de l'école élémentaire montre que certains établissements situés dans un environnement dominé par une population immigrée perdent leurs meilleurs élèves qui vont vers les établissements plus valorisés du centre-ville (Bunar & Kallstenius, 2007). Dans le but de devenir « plus suédois », de mieux parler la langue et d'avoir plus d'amis suédois, ces familles immigrées choisissent des établissements situés assez loin de leur domicile.¹³ Elles espèrent aussi obtenir pour leurs enfants, en termes de niveau académique, une plus grande homogénéité scolaire et par-là des performances plus élevées. Même quand le changement de profil social et ethnique des établissements n'apparaît pas en tant que tel comme une préoccupation centrale pour les parents originaires du centre-ville, qui se déclarent favorables à une certaine mixité qui « *reflète la diversité sociale de la société* », ces familles manifestent des inquiétudes concernant le profil d'une école. Il faut selon eux maintenir un niveau suffisant de connaissances. Ainsi la mixité, qui peut être souhaitée d'un point de vue idéologique, risque d'être perçue comme un problème s'il arrive « trop d'enfants » de la banlieue. Un couple s'explique : « *Le développement des écoles multiculturelles est une chose positive parce qu'il reflète la société d'aujourd'hui. Le problème c'est que les écoles ne sont pas préparées, elles agissent quand c'est trop tard, quand le problème est déjà là.* »

Deux élèves discutent le fait qu'un clivage se soit produit dans leur classe à la suite de l'arrivée d'élèves de la banlieue : « *Ils sont maintenant assez nombreux. Nous ne sommes pas comme eux. Nous n'habitons pas là [dans la banlieue]]. Nous n'avons pas une origine, comment dire, d'étranger...* »

On assiste aussi à des pratiques d'évitement de certaines catégories d'immigrés, souvent bien scolarisés, qui essaient de contourner la ségrégation urbaine. Pour les écoles de banlieue, ce processus d'évitement risque de les mettre dans une situation économiquement difficile et contribue à la stigmatisation des quartiers concernés. En donnant aux familles la possibilité de contourner la ségrégation urbaine, le chèque éducation a renforcé les stratégies éducatives et mobilisé le capital informationnel des familles, tout en accentuant le rôle décisif d'un habitus qui valorise cette information et reconnaît l'importance du choix du lycée.

¹³ Ils viennent souvent à l'école par le métro, ce qui a amené la direction d'école à parler, pour qualifier ces élèves, d'enfants « bleus » ou « verts » selon la couleur de la ligne de métro empruntée.

Ce qui distingue le plus les familles dont les ressources sont fortement liées à leur capital culturel et les familles moins privilégiées est précisément cette capacité à « comprendre », c'est-à-dire à évaluer et à s'orienter dans le nouveau paysage du système d'éducation. Face à une situation où 98% des jeunes font des études secondaires, la politique d'un « lycée pour tous », a objectivement renforcé l'égalité scolaire du point de vue de l'accès, tout en produisant des inégalités internes et une sélection plus forte à l'intérieur du système de l'enseignement secondaire. En l'absence de hiérarchies officiellement reconnues, la marchandisation de l'école secondaire a conduit à la mise en place d'un système scolaire où chaque élève et chaque famille doivent faire un libre choix sans nécessairement connaître la valeur réelle des formations et des diplômes proposés. Ainsi, l'individu devient responsable de son destin scolaire, les succès et les échecs étant expliqués par les « choix » individuels des filières et des lycées. L'enquête par entretiens auprès des parents et de leurs enfants montre que les stratégies éducatives deviennent en quelque sorte « le moteur » de la production de nouvelles frontières entre différentes écoles et filières. Les familles et les élèves construisent eux-mêmes les distances et les proximités, en faisant une évaluation de leurs propres ressources et de leurs propres capacités. L'analyse des entretiens auprès des familles, dont nous donnerons ici quelques exemples, fait ressortir l'importance de cette « auto-construction » des hiérarchies et des distances scolaires. Dans une famille interviewée, la mère, responsable de la gestion du personnel dans une entreprise américaine de télécommunication, vit avec ses deux enfants et son mari qui vient de retrouver un poste comme ingénieur après trois ans de chômage. Issue d'un milieu d'origine « populaire » et « typiquement social-démocrate », elle se déclare contente d'être arrivée, grâce aux études supérieures, à faire une autre carrière que celle prévue par ses parents. Au moment de l'entretien, sa fille vient de faire son choix de lycée. Avec une bonne réussite scolaire antérieure, le choix de la filière Sciences paraît évident, mais la question que la famille se pose est de savoir quel lycée il faut choisir : « *Ma fille n'a aucun problème pour le choix de section, c'était assez facile. La question, c'était plutôt quel lycée il fallait choisir, et évidemment qu'on a eu une certaine influence, mais c'est son choix. [...] Tu sais, maintenant il y a presque une hystérie autour du choix de l'établissement : si on a les notes qu'il faut, on doit choisir les lycées top [elle nomme quelques établissements du centre-ville]. J'ai parlé avec elle en lui disant : 'd'abord tu as les trajets, c'est assez loin pour aller au centre-ville... ensuite tu dois savoir que tu vas être avec des élèves qui sont aussi forts ou même plus forts que toi. C'est une fille qui fait beaucoup de sport et elle doit avoir le temps pour ça aussi, mais elle a peur aussi que l'ambiance dans ces écoles soit trop stressante... Et finalement elle a choisi la section sciences naturelles à Blackeberg.* »¹⁴

Si, théoriquement, chaque élève est libre de choisir n'importe quel lycée, les obstacles institutionnels n'existant plus, le choix du lycée se transforme plutôt en un projet de futur reflétant comment on se définit socialement et avec qui on s'identifie. Selon la mère, le choix du lycée est devenu une « hystérie » en partie parce que la famille se sent pour la première fois obligée d'assumer son groupe d'appartenance et les frontières auxquelles elle se confronte.¹⁵ La mère, avec son origine « populaire », déconseille à sa fille d'aller dans les lycées les plus recherchés du centre-ville pour éviter une concurrence scolaire trop dure, mais aussi pour qu'elle ne vive pas la même distance vis-à-vis de son milieu d'origine que celle qu'elle a elle-même vécue.

Cette construction de frontières sociales dans un espace scolaire et social flou se présente d'une façon plus nette dans le cas d'une autre famille à orientation écologiste appartenant à ces nouvelles couches moyennes où les parents disent chercher un mode de vie caractérisé par le refus de l'abondance et par la préservation de la nature, « une troisième voie » qui n'est « ni bourgeoise ni populaire »¹⁶. À la recherche d'une « bonne » école maternelle, cette famille témoigne des efforts nécessaires pour trouver une école qui corresponde à leur demande :

¹⁴. Lycée situé à environ sept kilomètres de la maison.

¹⁵. Bien avant que les élèves aient à faire le choix du lycée, ils reçoivent à la maison beaucoup de publicités des différents lycées où on peut lire des phrases comme : « Le choix du lycée, c'est un des choix les plus importants de ta vie ». Évidemment, cette forme de publicité est plus courante dans les grandes villes où « l'offre » de lycée est plus large.

¹⁶. Ressemblant à des partenaires qui « rêvent de la préservation de l'espace et de la nature, animation de la vie collective, activité socioculturelle, tels sont les objectifs prioritaires qui rassemblent... mais aussi divisent. » Lojkine J. (2005) dans *Adieu à la classe moyenne*, pp.83-84.

- « Là on a vraiment « fait de la recherche », je crois qu'on a visité dix-sept écoles différentes.
- Vous avez cherché quoi ?
- Combien d'enfants il y a dans les groupes, qu'est-ce qu'ils avaient comme pédagogie, s'ils faisaient eux-mêmes la cuisine pour la cantine... enfin des questions comme ça...
- Et vous avez trouvé une école dont vous êtes contents ?
- Oui, c'était en ville, à Söder [un ancien quartier ouvrier, devenu à la mode pour des groupes riches surtout en capital culturel], une école maternelle de type Montessori. On était très contents, mais en tant que parents il fallait s'engager beaucoup et cela prenait du temps. Mais pour les filles, c'était très réussi, elles voient toujours les amies de cette époque.
- Mais vous alliez chaque matin à Söder pour y déposer les filles, et vous alliez sans voiture ?
- Oui, on prenait le bus et après le métro, mais ce n'était pas très fatigant, c'était des courts trajets.
- C'était une école « libre » ?
- Oui. »

Cette recherche ambitieuse pour trouver une bonne école maternelle souligne le poids de l'éducation dans la démarcation de l'univers social. Certes beaucoup de familles profitent de la possibilité de choisir une autre école que l'école communale située le plus près, mais cette famille n'hésite pas à faire d'assez longs trajets pour trouver une école maternelle qui non seulement corresponde à sa définition de la bonne école (en fonction des choix pédagogiques, des familles qui la fréquentent, du lieu d'implantation), mais qui concorde aussi avec la représentation qu'elle a d'elle-même.¹⁷ Cela incite à réfléchir aux différences de perception d'une même frontière, frontière étanche pour les parents, plus fluide pour les enfants. Au moment où la fille aînée va commencer l'école secondaire, la famille choisit une école avec une orientation sportive située à sept kilomètres de la maison.¹⁸ L'expérience scolaire prend aussi la forme d'une nouvelle construction de frontières par rapport à un monde social auparavant inconnu :

- « Tu vas dans une école de foot, n'est-ce pas ?
- Oui, c'est ça, c'est bien, je me trouve très bien avec mes camarades de classe, mais il y a des gars qui viennent des banlieues et qui veulent vraiment blesser les autres, ils veulent faire du mal aux autres... ils disent des choses méchantes, ils emploient des gros mots.
- Quand tu dis qu'ils viennent des banlieues, c'est quelles banlieues ?
Norsborg, Fittja (des banlieues dominées par des familles immigrées).
- Ce sont des garçons qui viennent de l'étranger ?
- Oui
- Les gars auxquels tu penses, ils sont combien ?
- Quatre ou cinq...
- Mais ils doivent être forts à l'école s'ils ont été admis dans cette école ?
- Non, il suffit d'écrire une lettre en disant qu'on veut y aller et on raconte un peu qui on est....
- Et il suffit d'écrire qu'on veut y aller et qu'on est intéressé ?
- Oui
- Alors, il y a des garçons qui ne sont pas très forts à l'école ?
- Et ces garçons viennent d'écoles où ils n'ont pas beaucoup travaillé, ils sont un peu en échec, alors que dans cette école, il faut faire les devoirs.
- Il y a combien de filles ?
- Nous sommes 8, au total nous sommes 22.
- Mais il y a aussi des garçons qui sont plus calmes, non ?
- (rire) Ils sont complètement sauvages, mais certains sont très gentils. »

¹⁷. Environ un quart des enfants de 0-6 ans vont dans des écoles maternelles privées, pour les communes dominées par les classes sociales supérieures la part s'élève à 50%. Statistiques Nationale de l'Education, Administration Nationale de l'Education, 2006. Voir aussi F. Bonvin (1979), « La seconde famille », *Actes de la recherche en science sociales*, 1979/30, ainsi que ANDESI (2002), *La parentalité en question*, Paris, EME, Editions Sociales Françaises.

¹⁸. Les deux filles consacrent une grande partie de leurs loisirs à jouer au foot. La corrélation entre les activités sportives et l'origine sociale a pu être établie. Plus les familles sont riches en capital économique et culturel, plus les enfants sont membres d'associations sportives. Voir B. Larsson (2008), *Idrottens former. En studie om ungdomars idrottsvanor. //trad. Les formes du sport. Une étude des activités sportives des jeunes*. Stockholm, Département de Science de l'Éducation, Université de Stockholm.

La fille aînée, qui réussit bien à l'école (« je suis très forte, je suis extraordinaire, tout le monde dit ça »), ressent par rapport à ses camarades de classe d'origine étrangère une grande distance (elle « n'aurait pas la force de vivre » dans cet environnement sans ses amies proches). Ainsi, les frontières perçues comme solides et allant de soi pour les parents sont vécues comme plus incertaines et plus floues par les enfants. Ces exemples témoignent de l'incertitude créée par la nouvelle situation de marchandisation : comment elle affecte les stratégies éducatives des familles et la mise en œuvre des diverses formes de capital dont elles disposent, en particulier le capital culturel ou informationnel. L'autoévaluation de l'intérêt et de la capacité de l'enfant relativement aux exigences de la carrière scolaire joue ici un rôle essentiel. Les témoignages font aussi ressortir les éléments de construction ou de découverte, produits des incertitudes créées par le libre choix.

3. Transformation et stabilité de la structure sociale de l'enseignement secondaire

Les entretiens réalisés témoignent du fait que la marchandisation et la concurrence qui en a résulté ont suscité des pratiques d'évitement et de prise de distance qui passent par l'autoévaluation et la construction nouvelles des frontières sociales et scolaires de la part des

familles et élèves. Toutefois, l'analyse statistique des données sur le recrutement montre que la structure sociale du système d'enseignement secondaire dans toute la région de Stockholm n'a pas changé fondamentalement et qu'il serait plus juste de dire que les oppositions ou polarités déjà existantes se sont en fait renforcées.

L'analyse de correspondances des données de l'année scolaire 2001/2002 sur la carrière scolaire (mentions antérieures) et l'origine sociale (profession et niveau d'instruction des deux parents) de tous les élèves de tous les lycées et toutes les filières fait émerger deux dimensions principales dans l'espace des lycées.¹⁹ Sur un premier axe, les lycées et filières dites « d'élite », orientés vers les études supérieures et caractérisés par un recrutement d'élèves issus des fractions des classes sociales les plus favorisées (fils et filles de chefs d'entreprise, cadres supérieurs, ingénieurs diplômés, avocats, médecins, professeurs d'université, etc.), s'opposent aux établissements qui souvent offrent des filières d'orientation professionnelle et reçoivent des étudiants issus des groupes sociaux détenteurs d'un capital culturel et économique faible (fils et filles d'ouvriers non diplômés ou diplômés, petits entrepreneurs, employés de bureau et de commerce, etc.) Un second axe révèle une opposition entre un pôle culturel et un pôle économique. Ici, certains lycées, le plus souvent publics, situés surtout dans le centre-ville, ayant une ancienneté assez forte (lycées traditionnels installés dans des vieux bâtiments) et offrant la filières scientifiques ou des filières orientées vers les domaines comme l'art, la musique et le théâtre, s'opposent aux lycées souvent situés dans les banlieues aisées du nord et offrant souvent la filière économique. Les premiers se distinguent par un recrutement où dominant des groupes sociaux avec un fort capital culturel : professeurs de lycée ou d'université, journalistes, artistes et, moins nettement, cadres supérieurs publics et médecins. Les seconds reçoivent, par contraste, surtout des étudiants issus des groupes sociaux plus proches du secteur privé et doté d'un bon capital économique : des cadres d'entreprise, des chefs d'entreprise, des commerçants, des petits entrepreneurs.

Les oppositions sociales profondes dans l'enseignement secondaire dévoilées par l'analyse de correspondances n'ont pas changé par rapport à la période précédant les grandes réformes des années 1990.²⁰ Pourtant, la position individuelle des lycées a souvent changé si l'on compare avec la situation d'avant la marchandisation. Si certains des lycées « libres », souvent de petite

¹⁹ Les données statistiques utilisées ici proviennent du fichier de tous les élèves de la classe terminale du collège (9^e année) qui a été combiné avec le fichier correspondant de tous les élèves de lycée (qui sont enregistrés annuellement au niveau individuel). Ensuite, des informations sur les deux parents ont été tirées du fichier sur le recensement national. Voir Palme (2008), *op.cit.*

²⁰ Les analyses faites sur les données tout à fait comparables pour les années 1988/1989 et 1992/1993 font voir les mêmes oppositions sociales que celles décrites ici. Voir Broady, Donald, Heyman, Ingrid & Palme, Mikael, "Le capital culturel contesté : Etude de quatre lycées de Stockholm", in Donald Broady, Natalia Chmatko & Monique de Saint Martin (ed.), *Formations des élites et culture transnationale*. Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, EHESS, Paris, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC), Uppsala universitet. Uppsala, SEC, Uppsala universitet, 1997.

taille, se sont établis comme de véritables écoles d'élite, faisant la compétition avec les lycées publics traditionnels prestigieux du centre-ville, d'autres occupent des positions plus modestes. En fait, tout donne à croire que certaines des écoles « libres » se sont rapidement transformées en véritables culs-de-sac scolaires, promettant une carrière scolaire réussie mais offrant en fait des études marquées par un niveau académique faible ou douteux.²¹ D'autre part, lorsque certains lycées publics ont pu défendre leur position antérieurement dominante, d'autres ont rencontré de grandes difficultés face à la concurrence des lycées « libres » et aux stratégies d'évitement scolaires des familles.

On assiste donc à une relative inertie dans l'espace de l'enseignement secondaire ; l'usage qu'en font les groupes sociaux reste, dans une certaine mesure, le même, malgré les changements profonds des règles du jeu (chèque éducation, compétition libre). L'explication la plus plausible à cette inertie est que le système éducatif ne peut faire autre chose que refléter les oppositions les plus profondes de l'espace social en tant que tel, entre sa partie haute et sa partie basse et entre capital culturel et capital économique.

4. Habitus des élèves et valeurs symboliques sur les sites Internet des lycées

Les entretiens menés auprès des élèves de deux lycées de caractère élitiste, ainsi que l'analyse des valeurs symboliques telles qu'elles apparaissent sur les sites Internet des lycées mettent en lumière certaines des différences fondamentales relatives aux habitus des élèves

et, à travers l'habitus, reflètent les différents rapports que les groupes sociaux entretiennent avec l'enseignement secondaire. Commençons par les sites Internet.²²

Tout se passe comme si chaque lycée dans son auto-présentation mettait en avant des valeurs sociales, culturelles et éthiques qui correspondent aux croyances ou à l'habitus de sa clientèle potentielle, tout en exposant ses ressources institutionnelles ou symboliques dans un discours convaincant, adapté aux caractéristiques de ce public. Ainsi, une analyse des pages Internet des lycées de la ville de Stockholm – qui, selon nos interviewés, jouent un rôle de plus en plus important dans le choix de l'établissement – montre plusieurs oppositions dans les valeurs affichées. Ces oppositions renvoient aux différences objectives entre les établissements. Par exemple, les nouveaux lycées, souvent de statut « libre », ne manquent pas de se présenter comme des représentants d'une pédagogie « nouvelle » ou « moderne », à l'opposé d'une pédagogie « traditionnelle », tandis que les lycées plus anciens évoquent le poids de leur « ancienneté » et de leur « expérience » ainsi que leur « équilibre » entre tradition et renouvellement. Les lycées accueillant peu d'élèves, souvent des lycées « libres », soulignent leur caractère familial et leur capacité proclamée d'accueil des élèves en tant qu'« individus », s'opposant ainsi aux grands lycées qui insistent plutôt sur leurs ressources et les possibilités de choix qu'ils offrent. En fait, l'univers symbolique des pages Internet des lycées peut être décrit à partir de deux dimensions fondamentales qui correspondent à leur recrutement scolaire et social.

Dans une première dimension, les lycées qui sont en compétition entre eux pour recruter les étudiants « d'élite » (scolairement et, de ce fait, socialement) se distinguent des lycées orientés plutôt vers les étudiants « moyens » ou sans ambitions scolaires. Les pages des premiers se caractérisent d'abord par une valorisation du monde académique comme allant de soi et par un refus de le confondre avec d'autres mondes, comme ceux du sport ou de la vie professionnelle. Se justifiant d'elles-mêmes, les activités académiques se démarquent d'autres activités.²³ De la même manière, ces pages reflètent la perspective d'un futur où les études supérieures sont de

²¹ Dans les années suivant les réformes conduisant à la marchandisation, beaucoup de lycées « libres » ont fait scandale dans la presse, avec un turn-over des enseignants très important, un fort absentéisme des étudiants et des mentions en terminale surestimées. Ces scandales ont aussi concerné les profits très élevés tirés de leur entreprise par les propriétaires des entreprises éducatives (dont les fonds proviennent exclusivement du chèque scolaire) ou encore la vente par certaines municipalités des lycées publics à des propriétaires privés.

²² Les sites Internet de 39 lycées de la région de Stockholm ont été sélectionnés. Pour la méthodologie utilisée, voir M. Palme (2008), *op.cit.*, pp.218-257.

²³ On peut parler, avec Bernstein, d'une « classification » stricte, établissant des frontières nettes entre ce qui est propre à l'académique et ce qui ne lui appartient pas. Voir B. Bernstein (1977), *Class, Code and Control*, Vol.3, London, Routledge, p.88.

l'ordre de l'évidence (que ce soit de façon explicite ou sous-jacente) et consacrent les valeurs de nature « intellectuelle ». Citons par exemple ces pages du lycée au recrutement scolairement et socialement le plus élitiste qui commencent par une célébration du cerveau humain dont il est dit qu'il a besoin de « faire la fête » en étudiant les mathématiques ou l'histoire. A cela s'opposent les pages des écoles à l'offre de formation orientée vers le professionnel ou recrutant des élèves scolairement et socialement moins pourvus. Ces dernières mentionnent plus souvent les valeurs familiales de respect et de convivialité tout en insistant sur l'utilité pratique dans la vie ordinaire et professionnelle des études qu'ils proposent. Dans ces pages, la classification de ce qui a trait ou non à l'éducation, au sens de Bernstein, est moins stricte, et les éléments d'ordre académique de l'offre du lycée se mélangent plus facilement avec des éléments non académiques comme le sport, les voyages ou la musique.

Dans une seconde dimension, les lycées recrutant plus souvent des élèves provenant des groupes sociaux riches en capital économique ou proches du secteur privé, s'opposent aux lycées accueillant plutôt des élèves issus des fractions dotées surtout en capital culturel. Le plus souvent, les premiers célèbrent l'image d'un individu rationnel qui calcule ses investissements scolaires dans une perspective de compétition et de concurrence : les études doivent être « rentabilisées », elles représentent un « investissement » pour le futur et sont nécessaires pour garantir les « carrières » académiques et professionnelles les plus prestigieuses. Même les valeurs liées aux arts, comme la musique et le théâtre, s'intègrent ici dans l'image de l'élève rationnel et n'échappent pas à la logique du calcul stratégique pour garantir le succès individuel futur : la capacité d'expression corporelle et esthétique est conçue comme utile à la présentation de soi dans un monde social où la concurrence exige de savoir s'imposer, se valoriser et se faire voir.

Cet esprit fait contraste avec les valeurs prônées par les lycées d'élite qui recrutent surtout des étudiants issus de familles riches en capital culturel, lycées le plus souvent publics, disposant d'une certaine ancienneté en tant que lycée et offrant les filières qui préparent aux études supérieures ou sont orientées vers les beaux-arts. Leurs pages Internet évitent quasiment toute référence à l'utilité explicitement conçue comme individuelle, économique ou compétitive. On peut relever par exemple les verbes les plus fréquents pour décrire les études offertes (« découvrir », « comprendre », « explorer », « approfondir », « éclairer », « créer », etc.) et qui évoquent plutôt des valeurs liées à l'idée d'un individu qui doit développer ses potentialités humaines, entre autres à travers l'étude de la nature, de l'histoire et des arts. L'originalité et la personnalité sont mises en avant. L'absence d'un vocabulaire pouvant être perçu comme « commercial » ou comme « économique » correspond parfaitement à la teneur des entretiens avec des élèves issus des familles les plus riches en capital culturel qui rejettent tout lien entre l'éducation comme projet de développement de la personnalité et l'éducation en tant qu'investissement pour l'avenir ou que lieu de compétition.

5. Une valorisation différenciée de l'enseignement secondaire

L'opposition, très apparente sur les pages Internet des lycées, entre culture et économie, entre valorisation du projet éducatif et investissement calculé, est réapparue dans les entretiens menés avec les élèves de deux lycées de type élitiste.²⁴

Dans la filière de sciences sociales, avec une orientation culturelle marquée, d'un des lycées publics traditionnels et prestigieux du centre-ville de Stockholm, les étudiants investissaient surtout dans la capacité personnelle de « comprendre » et de « s'exprimer » sur ce qu'ils perçoivent comme la culture générale – la société, la vie politique, l'état actuel du monde dans sa globalité, l'histoire comprise comme identité culturelle et la vie culturelle dans tous les domaines. En parlant de leurs études comme d'une lutte avec soi-même pour trouver et former sa personnalité unique, ils expriment leur répugnance pour tout ce qui pourrait être considéré

²⁴ En fonction de leur recrutement socialement et scolairement favorisé et de la représentation relative des élèves issus des fractions de classe différentes.

comme standardisé, uniforme, commercial ou même utile dans un sens restreint. Souvent ils montrent leur méfiance à l'égard des lycées « libres », dont ils soupçonnent qu'ils confondent le profit et les valeurs liées au développement personnel que l'éducation est censée promouvoir.

Par contraste, les étudiants de la filière d'économie du lycée « libre », peut-être le plus prestigieux et situé aussi en centre-ville, soulignaient en premier lieu dans les entretiens « l'utilité » de leurs études, tant au niveau du contenu propre qu'au niveau des compétences apportées par l'enseignement. L'histoire, la religion, la littérature ou la philosophie devraient, selon eux, être étudiées en fonction de leur utilité actuelle, non pas de leur valeur intrinsèque. Pour ces étudiants, le principe du curriculum vitae, où sont synthétisées les compétences et la valeur de la personne, est central. Ainsi, le sens donné à la notion de culture générale est étroitement liée à ce qui est en même temps conçu comme actuel et utile, par exemple l'augmentation des chances de réussite à l'examen national pour l'admission aux formations universitaires les plus demandées, la participation à des discussions « sans se sentir mal à l'aise » ou même la possibilité de « donner une bonne impression dans un entretien d'embauche », comme l'ont évoqué certains des interviewés. Dans la même logique, les étudiants en économie ont souligné l'importance de la présentation de soi, tant dans l'écriture de petits essais obéissant aux règles d'un modèle établi par le lycée pour correspondre à l'image d'une contribution de style international que dans la communication orale, convaincante et assurée. Beaucoup d'entre eux ont choisi comme cours optionnel la rhétorique (« il est toujours bon de savoir vendre ce qu'on veut dire »), ayant déjà eu un cours obligatoire sur « les connaissances vitales » caractérisé par une approche de self-coaching. Ce qui distingue le plus les étudiants de ces deux formations de caractère élitiste c'est la différence dans la conception des études : d'une part, la valorisation du développement d'une personnalité unique et propre, à travers l'orientation personnelle dans la société humaine, d'autre part, la mise en valeur de l'investissement rationnel et calculé dans des connaissances et compétences « utiles » à la compétition scolaire et professionnelle.

La concurrence entre les lycées peut ainsi être vue comme une lutte symbolique pour la définition de l'excellence scolaire, du bon élève, et, par-là, pour la définition du capital culturel et pour la valorisation de différents habitus. Ce n'est pas par hasard qu'un nombre plus grand des étudiants du lycée « libre », sélectionnés pour leur excellence scolaire, viennent de familles plus proches du secteur privé et moins riches en capital culturel que les étudiants du lycée public. Ces derniers, également sélectionnés sur la base de leur réussite scolaire, sont souvent issus des familles de professeurs d'université, d'artistes, d'architectes ou de médecins. On peut faire l'hypothèse qu'un habitus « cultivé », qui valorise une culture générale plus classique, comme celui des étudiants du lycée public, est beaucoup plus dépendant de l'origine sociale et de la transmission d'un capital culturel hérité que l'habitus qui s'exprime dans la sélection plutôt méritocratique qui produit les étudiants d'élite interviewés dans le lycée « libre ». Ainsi, les lycées « libres » dont les élèves réussissent scolairement représentent aussi, pour les anciens lycées publics dominés par les groupes sociaux traditionnellement riches en capital culturel, un défi de type social, dans la mesure où ils menacent la suprématie que ces groupes détenaient auparavant au sein du système d'éducation. Le succès scolaire dépend moins en effet du capital culturel hérité.

Conclusion

Les enquêtes dont nous venons de présenter les principaux résultats suggèrent que l'abandon, à Stockholm, de la carte scolaire dans l'enseignement secondaire et l'introduction d'un chèque éducation et d'une libre compétition pour l'entrée dans les lycées ont eu pour résultat que les frontières entre les lycées et entre les filières, ainsi qu'entre les classes sociales à l'intérieur du système éducatif, se reconstruisent à partir des stratégies éducatives des élèves et des familles, stratégies très liées à la nature et à l'importance du capital dont elles disposent. Devenus de plus en plus de véritables entreprises opérant sur un marché éducatif, les lycées « libres » ainsi que publics, visent à s'établir sur des niches précises sur le marché, en offrant de nombreux « profils » de cours spécifiques. Les stratégies éducatives que les choix de lycée et d'orientation

expriment sont devenues plus dépendantes du capital informationnel, c'est-à-dire de la double capacité, inégalement distribuée, d'interprétation des différences souvent floues entre les lycées ou entre les filières, et d'évaluation de sa propre position dans la concurrence. Malgré la multitude de lycées et d'offres de filières « profilées », l'analyse des données statistiques sur le recrutement montre que les oppositions sociales fondamentales de l'espace des formations de l'enseignement secondaire restent les mêmes. Les formations dont le recrutement social et scolaire est favorisé s'opposent aux formations au recrutement défavorisé, et les formations recevant surtout les élèves issus de groupes sociaux riches en capital culturel s'opposent aux formations recrutant en particulier des élèves provenant des familles proches du secteur privé et ayant un capital économique plus important. La stabilité des structures sociales élémentaires s'explique par le rapport différencié que les groupes sociaux entretiennent avec l'éducation et par le fait que l'offre sur le nouveau marché de l'éducation s'adapte aux attentes socialement construites. Ces attentes s'expriment aussi dans les pages Internet des lycées qui expriment des valeurs différentes dans leur projet d'établissement. Les différences témoignent du défi que les nouveaux lycées de caractère élitiste, plus proches des fractions de classes riches en capital économique, lancent aux lycées traditionnellement prisés par les fractions riches en capital culturel, défi qui renvoie à une redéfinition de l'excellence scolaire et du bon élève.

Bibliographie

ANDESI (Association Nationale des Cadres du Social), sous la direction de B. VOSSIER (2002), *La parentalité en question*, Paris, Editions Sociales Françaises.

BERNSTEIN B. (1977), *Class, Codes and Control, vol 3, Towards a Theory of Educational Transmission*, London, Routledge.

BLOMQUIST P. & ROTHSTEIN B. (2000), *Välfärdsstatens nya ansikte*, (trad. *Le nouveau visage du welfare state*), Stockholm, Agora.

BONVIN F. (1979), « La seconde famille », *Actes de la recherche en science sociales*, n°30,1979.

BROADY F, HEYMAN I. & PALME M. (1997), « Le capital culturel contesté : étude de quatre lycées de Stockholm », Donald Broady, Natalia Chmatko & Monique de Saint Martin (ed.), *Formations des élites et culture transnationale*, Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, EHESS, Paris, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC), Uppsala universitet. Uppsala, SEC, Uppsala universitet

BUNAR N. & KALLSTENIUS J. (2007), *Valfrihet, integration och segregation*, (trad. *Libre choix, intégration et ségrégation dans les écoles élémentaires de Stockholm*), Stockholm, Stockholms Stads Utbildningsförvaltning.

CHAUVEL L. (2006), *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Seuil, La République des idées.

DURU-BELLAT M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, La République des Idées.

LARSSON B. (2008), *Idrottens former. En studie om ungdomars idrottsvanor*, (trad. *Les formes du sport. Une étude des activités sportives des jeunes*), Stockholm, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Stockholm.

LOJKINE J. (2005), *Adieu à la classe moyenne*, Paris, La dispute.

PALME M. (2008), *Det kulturella kapitalet. Symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988 – 2008*, (trad. *Le capital culturel. Ressources symboliques dans le système de l'éducation suédois de 1988 à 2008.*), Uppsala, Acta universitatis upsaliensis

POUPEAU F. (2003), *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir.

OBERTI M. (2007), *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Les Presses de Sciences Po.

SAINT MARTIN M. & GHEORGHIU M. et al (2007), *Education et production des frontières sociales. Famille, monde associatif et institutions scolaires*, Paris, Centre d'Étude des Mouvements sociaux- Institut Marcel Mauss. École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Innovation et changement institutionnel : l'exemple des TPE

Anne Gustin¹

Résumé

Le système scolaire contemporain est le résultat d'étapes de modernisation successives initiées pour une grande part au niveau institutionnel et prenant corps au sein des établissements scolaires. Aussi cet article propose une réflexion sur la capacité d'intégration de l'innovation par le système scolaire contemporain à travers un retour sur l'expérience des Travaux Personnels Encadrés (TPE) qui ont été introduits par la réforme des lycées de 2000 de manière graduelle. Ce texte se donne pour objectif de donner à voir un panorama des freins qui ont présidé à l'introduction du dispositif des TPE et, par extension, d'aborder la question des conditions du changement institutionnel.

Ce texte propose un retour sur la mise en place des Travaux Personnels Encadrés (TPE) en classe de Première et Terminale au lycée à partir de la rentrée 2000 sous la forme d'une réflexion sur la capacité d'intégration de l'innovation par le système scolaire contemporain. L'article se donne pour objectif de donner à voir un panorama des freins qui ont présidé à l'introduction du dispositif des TPE et, par extension, d'aborder la question des conditions du changement institutionnel.

L'école dont on parle aujourd'hui est une invention moderne bien loin de l'image d'Epinal d'un Charlemagne créant le premier réseau scolaire. D'importants changements institutionnels ont touché le monde de l'éducation : scolarisation obligatoire, fusion des différents réseaux scolaires, massification et hétérogénéité du public scolaire, unification des formations enseignantes, etc. On est ainsi passé d'une école élitiste et relativement autocrate à une école moderne caractérisée par un processus de socialisation, au sens le plus général d'élaboration d'un être social. La succession de changements institutionnels, plus ou moins subis, a de fait modifié la manière d'appréhender l'école en tant qu'objet sociologique.

L'institution scolaire : un objet sociologique en constante évolution

François Dubet et Danilo Martuccelli² décrivent avec précision ce cheminement. Les auteurs retracent le passage d'une sociologie de l'école dans sa globalité, portée par les paradigmes structuralistes, à une sociologie de l'école axée sur les expériences des acteurs, portant son attention sur le fonctionnement interne des écoles et les pratiques des acteurs. Ces vingt dernières années, on note plutôt une diversification des paradigmes. La sociologie de l'école produit de nombreuses recherches s'attachant à l'expertise des changements internes au système scolaire à travers ses maux. Cette sociologie d'expertise cherche une réponse, par des analyses locales, à une question globale : comment rendre l'école plus efficace et plus équitable ? Les réponses données portent généralement sur des analyse d'effets : effets des

¹ Doctorante, Université de Nantes, CREN.

² DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996), *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».

politiques publiques, effets d'établissement, effets de classe, effets des pédagogies ou encore effets d'enseignants. Ces analyses d'effets se réclament de modèles scolaires divers et en cela elles incitent largement les sociologies contemporaines à appréhender l'institution scolaire comme un ensemble à la fois organisé et normé, certes, mais également animé de courants de forces parfois conflictuels et en constante dynamique. Dans ce sens, l'analyse sociologique de l'Ecole suppose un détour par des références théoriques relatives aux changements institutionnels.

Un recours utile aux sociologies du changement

Une première référence évidente est celle du modèle de la « path dependence »³, que l'on définira, très succinctement, comme l'adoption d'une politique de régulation subordonnée à un enfermement dans une trajectoire donnée. La théorie de l'équilibre provisoire stipule pour sa part que les organisations et les institutions se maintiennent et évoluent pendant de longues périodes de relative stabilité durant lesquelles elles vivent des changements de plus ou moins grande envergure grâce auxquels elles s'adaptent et, même, améliorent leur efficacité. Lorsque des circonstances exceptionnelles surviennent, par exemple des problèmes majeurs liés à leur efficacité ou des changements considérables dans leur environnement, elles deviennent susceptibles de subir des modifications substantielles de leurs traits essentiels, changements appelés transformations, ou changements radicaux, qui se déroulent d'une façon brusque et rapide. Contrairement à la théorie de l'équilibre provisoire, certaines recherches montrent toutefois que la transformation d'une institution peut aussi se réaliser grâce à des ajustements. Palier et Bonoli soutiennent que des changements aux effets immédiats correspondant seulement à des ajustements, si amples soient-ils, peuvent produire à long terme des effets plus significatifs, des changements de l'institution.

Le changement institutionnel appréhendé par étapes successives

Ces différentes références théoriques ont en commun d'appréhender la question du changement institutionnel en le décrivant par étapes successives. Ces étapes vont de la définition du problème jusqu'à l'articulation de la solution et ses effets. On peut synthétiquement traduire ces étapes de la manière suivante. Une première étape s'intéresse au processus même de réflexion/délibération qui a conduit à l'adoption d'un projet de loi ou d'une réforme. Ce premier échelon mobilise de nombreux acteurs aux intérêts divergents qui mettent en avant des arguments différents et aboutit à une position plus ou moins consensuelle de part et d'autre. Un deuxième temps examine le discours type qui a été produit au cours de ce processus et dont résulte la formulation de la proposition de changement. Le troisième stade porte son intérêt sur les discours produits par les principaux groupes d'intérêt et la rhétorique mobilisée afin de défendre ses intérêts. Enfin, la quatrième section circonscrit ce qui a été changé par l'adoption du projet de loi d'une part et ce qui n'a pas été modifié d'autre part. Ainsi, l'ampleur du changement est mise en évidence via des comparaisons avant/après. On peut schématiquement formuler ces quatre étapes ainsi : réflexion, formulation, discours produits et effectivité du changement.

La conjugaison d'axes théoriques issus à la fois de la sociologie de l'Ecole et de la sociologie du changement peut paraître dans un premier temps inédite. Toutefois elle répond à un manque de référents théoriques dans les analyses des politiques publiques éducatives. Les différentes étapes issues de l'analyse du changement institutionnel se révèlent tout à fait pertinentes et applicables à l'analyse des politiques publiques, et partant des politiques relevant de la sphère éducative. A noter qu'au vu de la demande sociale et politique vers une adaptation du système scolaire aux enjeux sociétaux, de plus en plus grande, cette question de la capacité d'adaptation de l'institution scolaire aux changements se posera avec encore plus d'acuité.

³ PALIER B. et BONOLI C. (1999), « Phénomènes de path dependence et réforme des systèmes de protection Sociale », *Revue française de sciences politiques*.

Cette contribution repose en partie sur le matériau recueilli dans le cadre d'une thèse en cours de réalisation portant sur la réception des réformes éducatives par les enseignants syndiqués du secondaire en France. Des entretiens auprès d'enseignants militants et d'institutionnels (responsables syndicaux, recteurs, anciens chefs de cabinet...) ont été réalisés dans le cadre de ce travail de recherche. Par ailleurs, les données issues des entretiens s'articulent avec des éléments de cadrage historique et des documents institutionnels (type notes de l'IG ou encore dossiers de la DRED).

Avant tout, une rapide présentation des TPE et de leur mise en place nous paraît utile à la compréhension de notre exposé. Les TPE correspondent à une nouvelle modalité pédagogique. Les élèves, par groupe de 2 et jusqu'à 4, réalisent un travail commun à hauteur de 2 heures hebdomadaires, s'articulant autour de deux disciplines et portant sur un sujet lié aux thèmes préconisés par l'Education Nationale. Ils ont été introduits par la réforme des lycées de 2000 en plusieurs phases :

- une phase d'expérimentation lors de l'année scolaire 1999-2000 au sein de quelques classes par série dans chaque académie ;
- une phase de généralisation des TPE en classe de première à partir de la rentrée 2000 ;
- une phase d'introduction des TPE en classe de terminale en deux temps : d'abord à titre facultatif en série générale à la rentrée 2001, puis ils ont été généralisés à l'ensemble des filières générales et technologiques à partir de la rentrée 2002 ;
- dernier temps, leur suppression en classe de Terminale. Ils restent obligatoires en classe de première et sont évalués au baccalauréat sous forme d'épreuve obligatoire anticipée à partir de la rentrée 2006.

1. Une introduction des TPE dans un contexte général d'incitation au travail en commun

Au plan réglementaire, la mise en place des TPE s'est faite dans un contexte cohérent avec ce qui existait antérieurement. En effet, l'incitation au travail en commun des équipes enseignantes est un objectif déjà ancien.

■ *Les TPE s'inscrivent dans un contexte de réglementation du travail en commun*

Depuis la loi d'orientation de 1989, la réglementation met régulièrement l'accent sur le fait que « le professeur n'est jamais seul » et qu'au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou de plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Les réformes récentes relatives aux contenus pédagogiques jouent particulièrement un rôle incitatif majeur dans le déclenchement du travail en commun au sein de l'établissement. Cette incitation se fait le plus fortement sentir, à l'heure actuelle, pour les nouvelles modalités et contenus de formation que sont l'Education à la Citoyenneté et l'Éducation Civique Juridique et Sociale (ECJS), l'aide individualisée aux élèves et plus récemment les TPE. A noter que cette intégration du travail en commun est d'autant plus forte que les établissements appartiennent à un réseau d'échange institutionnel, de type Réseau d'éducation prioritaire (REP), Réseau de correspondants TIC, Réseau CNDP ou Valorisation des Innovations Pédagogiques.

Les TPE s'inscrivent dans une vision globale de la rénovation des pratiques pédagogiques, en continuité avec ce qui est entrepris au collège, en cohérence également avec la mise en place en lycée professionnel des Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel. Cette rénovation des pratiques est probablement l'un des facteurs majeurs d'évolution du métier d'enseignant dans le système éducatif français. Les dispositions relatives à la réforme des lycées (à laquelle se rattachent les TPE) n'ont pas manqué d'encourager le travail en commun des enseignants. Les circulaires de rentrée de 1999 et 2000 rappellent que « la vie scolaire est l'affaire de tous, au sein d'un travail en équipe » ; la mise en place des TPE doit être préparée lors des jours de

préentrée et à la fin de l'année scolaire « par les équipes pédagogiques de terminale, en liaison avec celles de première ». Le professeur est constamment appelé à travailler en équipe interdisciplinaire, entre classes de même niveau ou de niveaux différents et entre différents cycles, afin de construire avec d'autres des actions et des projets.

■ **Un dispositif qui va encore plus loin dans l'incitation au travail en commun**

L'objectif de développer l'autonomie de l'élève marque un pas en avant vis-à-vis de tous les dispositifs précédents qui visaient principalement à renforcer, à multiplier les actions de soutien. Avec les TPE il est d'abord question d'acquérir de nouvelles compétences qui prennent en compte l'évolution des savoirs et l'impossibilité pour quiconque d'en maîtriser la totalité, même dans un seul secteur de la connaissance, et donc l'absolue nécessité de savoir trouver l'information en utilisant toutes les technologies et les méthodes disponibles. De plus, les TPE promettaient de s'inscrire dans une démarche de décloisonnement des disciplines, et ce sous des formes variées. Ce décloisonnement peut porter sur la recherche d'une interdisciplinarité dans l'approche des sujets traités et sur la recherche du travail en commun entre professeurs de disciplines différentes dans un but d'enrichissement mutuel des disciplines. Une interdisciplinarité polymorphe qui, on le verra, laisse libre champ aux enseignants pour mettre en pratique les TPE selon un dispositif de leur choix, plus souvent en cohérence avec leur manière d'appréhender leur métier d'enseignant qu'avec des instructions officielles déficientes.

Enfin, objectif plus lointain, la volonté de « reconstruire le sens » des savoirs enseignés au lycée. Il s'agit de montrer aux élèves que les connaissances et les méthodes acquises par l'enseignement des disciplines permettent de traiter de questions non spécifiquement scolaires. L'argumentaire revient à revaloriser le travail enseignant en plaçant l'enseignant au cœur d'un large dispositif d'apprentissage et de formation du futur adulte intellectuellement autonome.

2. Une mise en place polymorphe et inégale des TPE

Ce type de réforme, parce qu'elle porte sur les modalités d'enseignement et le sens donné aux savoirs transmis supposait de fait une forte mobilisation de l'ensemble des acteurs de l'institution scolaire à tous les échelons du système scolaire.

■ **En amont à l'échelon intermédiaire...**

Dans l'ensemble, dès le troisième trimestre de l'année scolaire 1999/2000, les académies se sont mobilisées pour organiser la mise en place des TPE. A l'échelon intermédiaire, cette instauration a pris de multiples formes : groupes de pilotage, réunions d'information, de formation, avec des proviseurs, des enseignants, des documentalistes soit dans les départements, soit dans les bassins d'éducation quand ceux-ci existent et pouvaient être utilisés à cette fin ; publications, ouverture d'espaces dédiés aux TPE sur les serveurs académiques, etc. Autrement dit des outils de préparation à l'introduction effective des TPE ont été mis en place au niveau administratif. Dans les faits ces outils ont été inégalement mobilisés, notamment par le corps enseignant.

■ **... Et en aval au niveau des établissements**

Au niveau des établissements, l'attitude des équipes de direction face au pilotage de cette innovation a été extrêmement variable d'un établissement à l'autre : depuis les équipes ayant mené une réflexion dès le troisième trimestre de l'année scolaire, jusqu'à celles qui ont attendu le dernier moment pour les mettre en place en s'appuyant sur des équipes pédagogiques déjà constituées et en les « casant » dans les « trous » de l'emploi du temps. Certains de ces arrangements techniques semblent d'ailleurs perdurer après presque neuf ans de TPE,

notamment l'usage d'heures TPE afin de compléter certains services enseignants. Dans ce sens les TPE ont servi et servent encore de variable d'ajustement pour l'organisation du temps scolaire. Cette utilisation n'est d'ailleurs pas antinomique avec un intérêt pour l'apport pédagogique du dispositif, mais elle a eu une incidence sur la manière d'appréhender l'outil TPE. Considéré par beaucoup d'acteurs scolaires comme une bonne réforme dans son contenu, ils sont également nombreux à en dénoncer cet usage qu'ils jugent galvaudé par les chefs d'établissement.

■ **Une formalisation de pratiques professorales préexistantes**

Malgré la multitude des configurations de mise en place, on trouve plusieurs récurrences dans la réalisation des TPE par les enseignants. La collaboration entre enseignants gestionnaires d'un ou de projets TPE se fait de manière informelle pour une grande majorité des enseignants concernés. Un très faible nombre d'enseignants de notre échantillon actuellement constitué rapporte des pratiques de réunions *ad hoc* et régulières servant de support au suivi et à l'organisation des TPE. Par ailleurs, les enseignants concernés par les TPE disent travailler le plus souvent en binôme composé de professeurs qui entretenaient déjà des relations de travail de type collaboratif (échanges de fiches de préparation des cours voire de sujets de devoirs sur table, discussions relatives aux élèves en commun...). Au plan pratique, l'ensemble des enseignants désigne, sans équivoque, la salle des professeurs comme le lieu le plus fréquemment utilisé pour travailler en commun sur les projets de TPE.

On retrouve les traits préexistants du travail en commun dans les modalités de mise en place des TPE dans les établissements. Ces récurrences s'inscrivent en effet dans la continuité des modalités de travail en commun antérieures à l'introduction des TPE. Les TPE, via le règlement souple qui les accompagne, s'apparentent à une formalisation de pratiques déjà instituées et vont dans le sens d'une non-modification de ce qui était déjà pratiqué.

Malgré des tentatives d'impulsion en vue de la généralisation de 2001, de nombreuses questions matérielles et pédagogiques se sont par ailleurs posées avec la mise en place de cette innovation.

3. Des obstacles pratiques à la mise en place des TPE qui ont desservi le dispositif

Au sein des établissements, l'introduction des TPE s'est heurtée à des obstacles pratiques de différents ordres.

■ **Des obstacles logistiques**

Tout d'abord les TPE ont dû faire face à un défaut d'espace relatif au manque de salles disponibles dans les établissements. Ce manque est lié à l'absence de salles annexes aux salles de cours occupées la plus grande partie du temps pendant les heures d'enseignement. Un manque d'espace qui fait écho à l'usage majoritaire de la salle des professeurs pour l'organisation des TPE par les professeurs ainsi qu'à l'utilisation des salles réservées aux heures de permanence pour le suivi des TPE avec les élèves. Au niveau des outils de suivi, les enseignants rapportent que le rôle exact et la forme du carnet de bord ont été mal définis rendant leur utilisation problématique car sujet à des interprétations diverses voire opposées.

De plus, la plus ou moins grande disponibilité des équipements documentaires et informatiques selon les établissements (manque de matériel informatique, insuffisance des connexions à Internet, faiblesse de certains fonds documentaires particulièrement sensible dans le domaine des sciences et de la technologie industrielle) rend la mise en place du dispositif inégale à l'échelle du territoire.

Dans un registre plus légal, et de manière plus marginale, une partie des enseignants soulignent que les TPE posent la question de la responsabilité légale des élèves lors de leurs déplacements, bien que la parution de la circulaire relative à la responsabilité des professeurs ait fait disparaître une partie des craintes qui étaient nourries en début d'année scolaire d'introduction des TPE.

■ *Des obstacles pédagogiques*

Par ailleurs, les thèmes proposés par le ministère peinent à être transformés en sujets concrets de TPE et laissent place à une organisation trop libre présentant plusieurs risques. En premier celui de laisser les élèves s'aventurer sur des sujets difficiles à maîtriser, qui finalement s'avèrent irréalistes, ou choisir des sujets sans lien suffisant avec les programmes, ce qui au bout de quelques mois engendre un fort sentiment d'insatisfaction en donnant l'impression qu'ils ont travaillé « pour rien ». Le choix de sujets ambitieux comporte également le risque de confronter les enseignants à des sujets trop compliqués pour qu'ils puissent les maîtriser dans leur diversité et qui partant risquent de fragiliser des enseignants déjà peu convaincus par le dispositif.

Dans le même temps, une organisation trop cadrée présente d'autres inconvénients comme celui d'arrêter un thème de façon directive, sans dialogue construit, pour une classe ou un groupe d'élèves et provoquer un sentiment d'insatisfaction, voire un refus. Parallèlement, procéder à un cadrage trop rapide, sans période de recherche, fait disparaître l'autonomie des élèves et leur fait considérer les TPE comme une autre charge supplémentaire sans valeur ajoutée apparente par rapport aux autres demandes scolaires.

Ainsi, entre les tenants d'un suivi strict et ceux d'une autonomisation poussée des élèves dans la réalisation des TPE, l'équilibre peine à se construire, engendrant des modes d'organisation divers au sein des établissements. De cette polymorphie des modes d'introduction et d'application des TPE résulte un flou autour de la pratique des TPE. Or ce flou entretient l'impression d'impréparation manifeste qui anima les enseignants au moment de la première année de mise en place des TPE. Dans ces conditions, les enseignants ne peuvent se référer à un mode opératoire commun qui bornerait leurs pratiques et éviterait le recours systématique aux interprétations que chacun peut avoir du dispositif.

L'impréparation constatée à la mise en place des TPE aux différents niveaux de l'institution scolaire (rectorat, administrations des établissements et au sein du corps enseignant) a engendré des difficultés pratiques dont le règlement problématique souligne la faible adhésion des enseignants à la réforme. Ces obstacles pratiques ont ainsi servi d'argument aux opposants de la réforme pour en souligner l'inadéquation, voire le décalage, par rapport aux attentes des différents acteurs scolaires.

■ *Une mesure obligatoire reposant sur le volontariat*

Au-delà même de ces obstacles pratiques, les TPE contiennent dans leur mise en œuvre une contradiction à lever. Les TPE s'appuient en effet sur le volontariat tout en étant obligatoires. La réussite de la réforme repose donc en grande partie sur l'adhésion volontariste des enseignants aux objectifs visés par le dispositif ainsi qu'à leur volonté à travailler en commun. A ce titre, les conditions de réussite apparaissent idéelles.

En effet, l'introduction, et même l'annonce de l'introduction des TPE a d'abord suscité des réactions de méfiance voire d'hostilité au sein de la population enseignante. La préférence de cette catégorie d'acteurs scolaires pour le travail individuel ainsi que le manque de consensus sur les conditions réelles de mise en place des TPE ont joué comme les principaux obstacles au dispositif. Dans ce sens, peu d'enseignants pensent que la formation pourrait effectivement servir à les convaincre de l'utilité du travail en commun ou à changer les mentalités car le dispositif relève fondamentalement à leurs yeux d'une volonté individuelle.

Une majorité d'acteurs interrogés indique en effet que ce type de travail en commun repose d'abord sur l'impulsion d'un ou plusieurs enseignants. L'implication personnelle des enseignants est également perçue comme étant ce qui permet le plus au travail en commun de s'installer dans la durée. Les TPE reposent sur l'engagement individuel des enseignants qui est par définition relativement fragile. Mutation, départ à la retraite ou même lassitude des enseignants porteurs des projets TPE peuvent remettre en cause la réalisation de ce mode d'apprentissage innovant d'une année à l'autre.

L'introduction des TPE bénéficie donc d'un levier précaire en la mobilisation profonde d'une partie des enseignants convaincus que le dispositif peut effectivement conduire à l'amélioration des conditions d'exercice de leur métier ainsi que l'amélioration des performances des élèves. Il apparaît que le dispositif est avant tout favorisé par le temps qui lui est accordé et le volontariat.

4. Un dispositif qui modifie les frontières du métier d'enseignant

Les TPE externalisent le métier d'enseignant en dehors du huis clos de la salle de cours.

■ *Des pratiques de co-direction de l'enseignement inédites*

On l'a vu les TPE s'inscrivent dans une évolution plus générale du système éducatif vers une plus grande part de travail en commun dans les pratiques enseignantes. Cet objectif de travail en commun, conjugué à la centration sur l'élève pour l'aider à construire ses apprentissages, exige de nouvelles compétences professionnelles de la part des enseignants concernés. Ces « nouvelles » pratiques portent principalement sur le domaine de l'échange de méthodes pédagogiques et le partage de ressources documentaires entre enseignants. L'espace d'enseignement ne se réduit plus à l'enseignant seul face à sa classe et aux élèves qui la composent mais intègre une co-direction de l'exercice d'enseignement lors des heures de TPE et de leur préparation en amont. Cette gestion en commun implique une mutualisation des pratiques pédagogiques afin d'assurer une véritable cohérence face aux élèves dans la réalisation des TPE.

Or si le dispositif incite les professeurs de disciplines différentes à travailler ensemble, cela ne signifie pas que des pratiques véritablement interdisciplinaires soient acquises. Rares sont encore les situations où deux enseignants de disciplines différentes travaillent ensemble, chacun avec les méthodologies propres à sa discipline pour étudier une même question. La situation la plus fréquente est encore celle d'une juxtaposition de deux disciplines plutôt que d'une interdisciplinarité, l'une des deux disciplines prenant souvent le pas sur l'autre. Au-delà des pratiques interdisciplinaires le véritable changement induit par les TPE porte sur les rapports entre professeurs de différentes disciplines. Les rapports disciplinaires semblent être modifiés, en particulier sous la forme d'un meilleur regard sur la discipline voisine. Ce regard est grandement facilité lorsque les professeurs peuvent intervenir en binôme devant les élèves. En revanche, il n'est pas encore acquis que ces regards différents et extérieurs aient une influence sur les pratiques de l'enseignement des disciplines en dehors des TPE. Les enseignants semblent développer des pratiques propres aux TPE qui viennent plus s'ajouter que modifier ou supplanter leurs pratiques antérieures.

■ *Une plus grande implication dans la communauté scolaire*

Dans un même mouvement, une plus grande implication est demandée aux enseignants dans la communauté scolaire de l'établissement. Les TPE sont en effet l'objet de négociation d'une part avec l'administration mais également avec les élèves pour leur organisation comme pour leur contenu. Cet espace de négociation est rendu d'autant plus large par un contexte où les

indications institutionnelles sont relativement indéterminées quant à la mise en application et au contenu des TPE.

Dans une importante majorité, les équipes enseignantes n'étaient pas prêtes pour bien gérer la mise en place des sujets de TPE pour chaque groupe d'élèves et l'importance de ces changements dans l'exercice d'enseignant que la réforme suppose. L'impréparation des enseignants est en partie liée à la non-clarification par l'administration du périmètre du rôle de l'enseignant en situation de TPE. C'est en effet à ce moment-là que se détermine le rôle de l'enseignant : doit-il être un spectateur de l'activité des élèves, ou au contraire accompagnateur travaillant avec les élèves sur des questions disciplinaires nouvelles, mais maîtrisées ?

■ *Un dispositif porteur d'enjeux identitaires*

Pour autant, lors des entretiens, un certain nombre d'enseignants a déclaré ne pas avoir reçu de formation et souhaité ne pas en recevoir. Ce type de réponse est en général associé à la perception du fait que les TPE ne modifient en rien leurs pratiques et leur rapport à la discipline. Si certains observateurs y ont vu une attitude d'indifférence hostile, il s'agit pour nous plutôt d'une pleine conscience de la part des enseignants des enjeux en termes d'identité professionnelle dont les TPE sont porteurs. Cette acuité quant aux conséquences identitaires des TPE sur le métier d'enseignant a eu pour résultat un rejet des TPE afin de préserver une identité professionnelle en crise à laquelle les TPE ne semblaient pas apporter un mieux. Dans le même ordre d'idée, le principe d'interdisciplinarité induit par les TPE a été plébiscité sur son principe et ce sont les modalités de mise en place effective du dispositif qui ont véritablement rencontré de fortes résistances. On peut émettre l'hypothèse que, tant que l'interdisciplinarité restait un projet, il était difficile aux acteurs scolaires de s'y opposer réellement, sous peine, notamment, de risquer de donner à voir une image jugée rétrograde du corps enseignant. Dès lors qu'il s'est agi de l'appliquer les résistances enseignantes, porteuses d'enjeu de préservation d'un ordre établi et symptomatiques du « malaise enseignant », se sont formalisées.

C'est ici l'anticipation du changement qui a provoqué des réactions d'opposition à l'égard de l'innovation, alors même que les transformations auraient potentiellement pu être bénéfiques aux concernés, enseignants comme élèves. Les changements institutionnels dans le domaine éducatif tels que les TPE révèlent ainsi avec acuité l'emprise de l'institution. Les remises en cause des modes de fonctionnement habituels mettent en lumière la construction des règles et des modes de fonctionnement ainsi que, et surtout, leur influence sur l'action éducative locale.

Conclusion

Le dispositif des TPE a donc rencontré de nombreux freins, à la fois en anticipation de leurs effets et dans leur mise en place concrète. Le modèle de la Path Dependance apporte d'ailleurs un éclairage pertinent sur les réticences enseignantes face à l'introduction des TPE dans les lycées. De même les résistances enseignantes consécutives aux menaces perçues vis-à-vis de l'identité professorale qui se surajoutent aux obstacles logistiques sont à comprendre dans une logique de protection de l'éthos enseignant.

La force des habitudes professorales semble montrer que le mode opératoire actuel à ce niveau d'enseignement peine à concrétiser les enjeux plus globaux dont sont porteurs les TPE. Ces derniers s'inscrivent dans une conception holistique du système d'éducation à travers une approche transversale de la formation qui vise une plus grande transposabilité des techniques. Dans ce sens ils remettent en cause la frontière pédagogique entre les disciplines à laquelle les enseignants restent particulièrement attachés.

On se trouve ici dans une situation qui n'est pas nouvelle, mais qui aboutit régulièrement aux mêmes difficultés : face à la structure historique et rigide des disciplines, de leur évaluation, au

pois qu'a le baccalauréat dans l'opinion publique, il est d'autant plus difficile d'introduire une telle nouveauté qu'elle n'apporte rien aux yeux de l'opinion en matière de réussite immédiate aux examens. Que les travaux personnels encadrés puissent être une remarquable préparation à la poursuite d'études ou bien un enrichissement pour la culture personnelle ne semble pas être audible par des enseignants qui ne raisonnent encore qu'en fonction du court terme.

Avec l'exemple des TPE, et plus généralement dans le domaine de l'innovation scolaire en général, il apparaît que l'institution scolaire semble peiner à concilier l'urgence de la demande sociale et la nécessité pour l'éducation nationale de s'inscrire dans la durée. Aussi, l'introduction des TPE pose la question de la capacité de l'institution scolaire à appréhender les nouvelles compétences attendues de la part des personnels et de l'éventuelle formation pour les faire acquérir, ainsi que d'imaginer le mode de communication relatif à l'innovation.

Bibliographie

CAMUS A., CORCUFF P., LAFAYE C. (1993) « Entre le local et le national : des cas d'innovation dans les services publics », *Revue Française des Affaires Sociales*, vol.47, n°3, juillet-septembre, pp.17-47.

DRAELANTS H. (2006), *Politiques d'éducation et changement institutionnel, Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Faculté des Sciences économiques, sociales et politiques.

DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996), *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».

PALIER B. & BONOLI C. (1999), « Phénomènes de path dependence et réforme des systèmes de protection Sociale », *Revue française de sciences politiques*.

Les dossiers évaluations et statistiques, « Le travail en commun des enseignants dans le second degré », n°131 août 2002

Rapport de l'Inspection générale de l'EN, « Les Travaux Personnels Encadrés », juin 2001

DEROUET J.L. & DUTERCQ Y. (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, INRP.

DUTERCQ Y. (2000), *Politiques éducatives et évaluations*, Paris, PUF.

Du bricolage à la prescription : évolution du rôle des acteurs de l'informatique scolaire

François Villemonteix¹

Résumé

Depuis les années 1980, le système éducatif français a fait appel à des enseignants pour la promotion des usages de l'informatique à l'école primaire, les ATICE : animateurs pour les technologies de l'information et de la communication en éducation. Entre formation, accompagnement de projets, maintenance et veille technologique, leur activité professionnelle se définit en fonction des priorités institutionnelles du moment et se caractérise par des conditions statutaires inhabituelles. Aujourd'hui, la fonction d'ATICE est en recherche de légitimité, en tension entre conseil pédagogique, formation et expertise technique. Elle s'appuie sur des connaissances expertes fortement contextualisées et sur des compétences essentiellement construites sur l'expérience. Cherchant une légitimité du côté pédagogique, c'est davantage du côté technique que se situe leur domaine d'expertise dans un champ de pratiques devenu très concurrentiel. Cette expertise place les ATICE en position de surplomb par rapport aux autres acteurs du champ et offre encore une garantie de survie à leur fonction. Leur liste de discussion, très réactive, constitue un lieu privilégié de socialisation professionnelle et répond à une fonction importante d'opérationnalisation des prescriptions institutionnelles. Plutôt centrée sur les questions techniques, elle est le creuset d'une pratique experte, que les ATICE cherchent à négocier avec l'institution en valeur d'échange. Peu théorisés, les échanges ne laissent qu'une faible place aux enjeux didactiques reliés à l'instrumentation pédagogique à l'école et aux répercussions dans le domaine de la formation des enseignants. Plus généralement face à une définition encore incertaine de ce que sont les TICE à l'école, les ATICE constituent pour l'institution une population adaptable aux exigences nouvelles des mouvements de réforme successifs. L'instauration d'un statut stable pour ces personnels n'apparaît pas compatible avec leur adaptation, requise par l'institution.

Cette contribution traite de la reconfiguration d'un rôle professionnel attribué à une classe d'acteurs référents dans le champ de l'informatique scolaire dans le premier degré, les animateurs TICE (ATICE). Attestant d'une pratique de l'informatique scolaire dans leur exercice professionnel, ces enseignants experts ont été sollicités par l'institution scolaire dès le milieu des années 1980. Depuis, ils ont contribué à la mise en œuvre des usages de l'informatique à l'école en développant une activité de formation et de production de ressources numériques.

Depuis une dizaine d'années, leur rôle a évolué de façon significative. Les politiques éducatives menées depuis la fin des années 1990 dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TICE) ont été marquées par un volontarisme important. Cette ambition de voir l'école entrer dans l'ère numérique et le flux d'injonctions qui s'en est suivi n'a pas été neutre sur le rôle de ces acteurs, traditionnellement inscrits dans un rôle de bricoleur technico-pédagogique. De ce rôle, ils sont passés à celui d'auxiliaire de prescription auprès des enseignants. Cette nouvelle position les a non seulement rendus comptables des usages, qui constituent un indicateur de l'efficacité des politiques menées dans ce domaine, mais elle a également induit un ensemble de questionnements sur le registre identitaire et sur celui de leur positionnement dans leur champ de pratiques.

¹ Chercheur associé, équipe Education et apprentissage (EDA), Université Paris Descartes.

Ce texte décrit cette mutation et montre l'évolution du rapport entretenu par ces enseignants spécialistes à leur activité professionnelle, à partir de l'analyse de traces issues de leur liste de discussion. L'analyse de ce changement de rôle, dont nous avons fait état dans une thèse de sciences de l'éducation (Villemonteix, 2007), atteste du repositionnement des acteurs dans un contexte « d'institutionnalisation d'une innovation » (Alter, 2000). Des formes de renégociation identitaire dans le groupe d'acteurs suivent (Dubar, 2000) et des stratégies de légitimation et de visibilité apparaissent dans leur champ de pratiques, devenu concurrentiel. En effet, les rôles attribués aux innovateurs entrent en concurrence avec des rôles déjà distribués.

Dans quel contexte et quelles conditions s'effectue cette mutation professionnelle ? L'analyse de textes institutionnels, de lettres de mission des ATICE et de données de questionnaire met à jour la réalité d'une position initiale instable de ces acteurs : statut incertain, redéfinition permanente et locale des fonctions attribuées et flou définitionnel, caractéristique des TICE. Cet ensemble de facteurs, auxquels s'ajoute le volontarisme institutionnel croissant à propos des TICE à l'école, marqué par l'importance des discours d'escorte, contribue à la genèse d'un projet professionnel, reflété sur la liste de discussion des ATICE. L'acteur collectif y réagit et s'y organise. Un projet collectif de professionnalisation voit le jour, fondé sur l'affirmation d'une expertise, que le groupe souhaite valoriser et négocier en « valeur d'échange », essentiellement statutaire (Bourdoncle, 1991).

Comment cette catégorie professionnelle spécifique tente-t-elle d'exister ? Si « l'affirmation de sa compétence, rare, utile, complexe, socialement utile, est essentielle pour le groupe professionnel » (Lang, 1999), quels sont les enjeux réels sous-jacents à la mobilisation de ce groupe repérée sur la liste, aussi bien pour les acteurs visés que pour l'institution elle-même ?

1. Le contexte : le champ de pratiques de l'informatique scolaire et ses enjeux

■ *L'informatique scolaire, un champ de pratiques*

Pour caractériser le contexte professionnel dans lequel les ATICE évoluent, nous avons recours à la notion de champ de pratiques. Cette notion sur laquelle nous nous appuyons renvoie à celle du « champ », qui, selon P. Bourdieu, revient non seulement à la mise à jour de systèmes de dispositions acquis par les agents et de leur habitus, mais aussi des relations entre des positions en concurrence.

G.-L. Baron (1987) a défini un « champ de l'informatique pédagogique », produit d'une volonté pédagogique d'adapter le système de formation scolaire aux enjeux de l'informatique. Nous privilégions la notion de champ de pratiques de l'informatique scolaire, centrée plus particulièrement sur un domaine d'activité, sur les enjeux et les luttes qui s'y développent. Le champ de pratiques constitue un système de relations entre des acteurs, des organisations plus ou moins réglées et régulées et des instruments informatiques. Il ne concerne ni le seul groupe des ATICE, ni la simple projection de leurs domaines d'expertise et leurs pratiques propres. Il part d'une approche « non corporatiste » (Mongeau, 1998) qui se caractérise par le recensement des domaines d'intervention de plusieurs acteurs différents, individuels ou collectifs : enseignants, animateurs TICE, conseillers pédagogiques, prescripteurs, collectivités et fournisseurs (fabricants, fournisseurs d'accès, éditeurs).

L'enjeu commun des acteurs est la diffusion de pratiques de l'informatique à l'école, mais chaque acteur possède des buts propres, parfois communs avec ceux d'autres acteurs du champ. Ces buts peuvent être d'ordre pédagogique (acquisition de connaissances par les élèves de l'école primaire), économique (échanges commerciaux portant sur les objets informatiques utilisés dans le cadre de la classe), andragogique (formation des enseignants), logistique (organisation des

locaux, maîtrise d'ouvrage relative à l'installation de matériels, organisation des locaux, organisation technique) ou commercial (ventes de logiciels pédagogiques ou de matériels).

Dans ce système complexe, le rôle des ATICE est soumis à l'ensemble des tensions de ce champ de pratiques, puisqu'ils sont en relation directe avec les praticiens, les prescripteurs, les collectivités et les acteurs économiques.

■ **Des enjeux institutionnels qui pèsent sur les acteurs**

Depuis la fin des années 1990, malgré les alternances politiques, il n'y a pas eu de discontinuité dans la prise en compte des technologies en éducation par l'institution scolaire, au moins à son niveau central. Le développement de l'informatique pédagogique s'est fait dans un double but. Le premier fut celui du développement social des usages de l'informatique, en permettant aux élèves d'entrer de plain pied dans une société de plus en plus marquée par le numérique. Le second s'est situé dans le champ didactique et pédagogique en visant l'accès à de nouvelles formes de savoirs et à des modalités d'accès renouvelées à ceux-ci. Dès 1997, plusieurs plans et opérations d'envergure voient le jour, couplant aux efforts développés par les collectivités locales dans le domaine des équipements, ceux de l'éducation nationale dans les domaines de la formation, du développement des ressources numériques et de la mise en place de certifications des élèves et des enseignants. Certaines formes prises par les collaborations Etat-collectivités territoriales donnent un résultat assez contrasté, la mise en œuvre se heurtant à la complexité des structures de décision : les municipalités, maître d'œuvre des installations ont donc consenti à des efforts plus ou moins sensibles selon les endroits (Chaptal, 2005).

Les prescriptions visent toujours un même but général de banalisation des technologies dans les pratiques scolaires. Elles ciblent l'activité de l'élève dans ses activités d'apprentissage et relèvent plutôt de l'informatique pédagogique, elles ciblent également l'enseignant pour la préparation de classe, la gestion de ses données professionnelles ou l'évaluation de ses élèves, et relèvent plutôt de la technologie éducative. Quoi qu'il en soit, ces prescriptions s'inscrivent dans des plans d'ensemble, ou dans des schémas stratégiques qui concernent toutes les actions de l'institution éducative dans le domaine des technologies de l'information et de la communication et qui participent d'une politique d'ensemble de modernisation de l'État.

Pour autant, plusieurs éléments attestent de la difficulté de parler d'intégration des TICE. Tout d'abord la dénomination des objets techniques a connu des fluctuations terminologiques jusqu'à ce que le terme TIC soit adopté par une sous-direction, créée à l'administration centrale : la SDTETIC² (de 1997 à 2001). Cette structure a laissé place à la SDTICE à partir de 2001, où les TIC, par l'ajout du « E » devinrent « éducatives » ou « pour l'éducation ». Par la création d'une sous-direction dédiée, l'administration centrale a souhaité conférer aux TICE une visibilité accrue et a inscrit cet objet dans une logique de communication interne et externe, c'est-à-dire vis-à-vis des autres services du ministère, des autres ministères, des rectorats mais aussi des médias. Les difficultés pour désigner, ou nommer les technologies éducatives trouvent probablement leur cause dans la grande diversité des projets pour leur diffusion et leur promotion, dans l'échec ou l'abandon de certaines expériences engagées (Moeglin, 2005), comme le plan « informatique pour tous » du milieu des années 1980.

Ensuite, sur le plan pédagogique, l'argument récurrent de l'usage des technologies comme facilitateur de l'acte éducatif n'est pas perçu comme légitime sur le fond dans la représentation de l'acte d'enseigner, qui reste dominante dans et hors l'institution scolaire. (Wallet, 2002). A l'école, la stabilité pédagogique constitue un fait et l'intégration des TICE doit s'effectuer dans ce contexte où l'utilité des ordinateurs reste encore à démontrer. La diffusion d'une innovation technique dans le milieu scolaire doit donc composer avec cette stabilité, ce qui complexifie la tâche des prescripteurs en bout de chaîne.

² SDTETIC : Sous-Direction des Technologies Educatives et des Technologies de l'Information et de la Communication - Journal Officiel n°294 du 19 décembre 1997 : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENA9703659A> (Visible en septembre 2007).

Il convient enfin de rappeler que les technologies ne sont pas prévues *a priori* pour le cadre scolaire. Leur présence est souvent imposée, dans le cadre de processus descendants d'intégration, pour reprendre cette notion largement répandue. Elle ne couvre pourtant que les questions « d'ingénierie, d'assistance, d'information, de formation et de transfert des bonnes pratiques » (Baron, Bruillard, 2002). Or, lorsque les usages se banalisent, ce ne sont pas nécessairement ceux qui avaient été prévus qui émergent. Des réinterprétations des cadres ont alors lieu, qui correspondent plutôt à des phénomènes de scolarisation. Cette notion renvoie à un enjeu d'appropriation collective de techniques nouvelles et de nouveaux instruments utilisés dans des activités finalisées. La pédagogisation des instruments est bien un processus lent qui s'appuie sur des détournements et sur la réinvention de nouveaux usages par les pionniers dont le produit de l'activité ne diffuse que très lentement hors de son cadre d'émergence.

2. Des acteurs de l'informatique scolaire : les ATICE

■ *Le texte fondateur du rôle des ATICE : la circulaire du 14 mai 1991*³

En 1988, le ministre de l'Education nationale de l'époque, Lionel JOSPIN, produit une note auprès des recteurs, dans laquelle il évoque « le développement d'un réseau d'instituteurs animateurs itinérants » pour une durée déterminée. Le ministre confirme alors l'importance de l'existence de ce réseau d'acteurs, soulignée dans une circulaire prise en 1991, soit six ans après le plan Informatique Pour Tous (plan IPT). Le recours à ces personnes ressources doit se faire de façon temporaire, il ne s'agit en aucun cas de créer un nouveau corps de spécialistes et ces enseignants doivent garder un pied dans leur classe, face à leurs élèves.

Néanmoins la position attribuée à ces acteurs présente une double ambiguïté. La première a trait à leur posture par rapport aux pratiques enseignantes. La circulaire précise en effet que les ATICE « ne sont pas des conseillers pédagogiques mais des praticiens ». Ils doivent être maintenus en décharge partielle de service « afin de conserver le contact avec la classe et ses réalités ». Ce positionnement de pair expert par une légitimation de l'expertise induit néanmoins un positionnement de conseiller, sans pour autant leur donner la possibilité de discuter des pratiques rencontrées. Il y a là une injonction paradoxale.

La seconde touche à leur légitimité en formation. La circulaire n'atteste pas de celle-ci, bien au contraire : ce rôle est déjà distribué aux enseignants des écoles normales, intervenant à l'époque en formation continue : « s'il est important que les animateurs négocient avec les formateurs l'organisation et les contenus de formation [...] ils ne doivent participer eux-mêmes à l'encadrement des stages que de façon occasionnelle ». Pourtant, à la fin des années 1990, un accent important est donné par l'institution à la formation des enseignants aux TICE et les ATICE sont alors fortement sollicités. Ce fait rendra par la suite caduque leur mise à l'écart initiale, sans qu'aucun texte réglementaire ne vienne désormais modifier ce cadrage initial controversé.

La circulaire ajoute un lien entre le rôle joué par ces acteurs et les pratiques de classe : « Nombre d'enseignants ne mettent pas en œuvre d'activités informatiques à l'issue d'un stage, faute d'un accompagnement apporté par ces animateurs ». La fragilité et la volatilité des compétences acquises par les enseignants en formation continue sont implicitement admises. L'émergence et le maintien d'usages dans les classes dépendent directement de l'existence d'un tutorat de proximité effectif. En d'autres termes les usages ne durent pas si les ATICE ne remplissent pas leur rôle.

³ Circulaire n°91-117 du 14 mai 1991. <http://www.educnet.education.fr/textes/reglementaires/MENE9150208C.pdf> consulté le 20 février 2009.

L'Education nationale a souhaité se suffire à elle-même en matière d'informatique pédagogique, par le truchement de ces personnels, dont le profil correspond à celui des « agents de changement » (Harrari, 1997). Leur efficacité en matière de soutien à l'innovation et le maillage territorial qu'ils permettent ont un impact sur l'introduction de l'informatique à l'école. Cette circulaire souligne certes l'importance de leur rôle, mais elle installe, dès 1991, une mise en concurrence avec les conseillers pédagogiques et elle ne leur accorde qu'une légitimité de formateur réduite, alors qu'ils rempliront par la suite cette fonction de fait de manière accrue, au moment de l'explosion de l'offre de formation continue aux TICE, surtout entre 2000 et 2003.

■ **Des missions définies localement**

Ce cadrage plutôt sommaire de l'activité des ATICE est précisé localement dans les lettres de missions. Notre analyse d'un échantillon de ces lettres révèle la variété et la nature des contraintes normatives posées et les droits corrélatifs à celles-ci.

La densité des tâches prescrites aux ATICE d'un département à l'autre dépend avant tout de la nature du poste supportant la mission. Une enquête par questionnaire, menée en 2005 montre une variété de situations administratives : postes à plein temps, à temps partiel ou hors du temps scolaire (Villemonteix, 2007) ; compensations financières selon les cas ; dénominations multiples de la fonction ; degrés variés d'investissement dans la formation. Il y a bien une absence d'homogénéité dans le traitement administratif d'un rôle dont la fonction auprès des enseignants répond pourtant à un enjeu fixé nationalement.

En ce qui concerne la nature des missions attribuées, trois tendances principales se dégagent : l'accompagnement des enseignants à proximité de la classe, la médiation de dispositifs prescrits et l'expertise technique, cette dernière évoluant au cours des années. Tout d'abord, les ATICE doivent se situer au plus près de l'activité pédagogique des enseignants : « impulser et accompagner des projets de cycles en aidant les maîtres, sans se substituer à eux [...] intervenir en classe au côté des maîtres [...] » (Haute-Garonne, 2005) ou « conseil sur les types d'organisation de la classe qu'induisent les ressources pédagogiques apportées par les TICE » (Loire-Atlantique).

L'accompagnement des dispositifs prescrits est également un axe majeur de leur activité, ainsi que la mise en place de certains systèmes d'information pour lesquels ils sont davantage *médiateurs* que *prescripteurs*. Cet accompagnement concerne l'usage de ressources ou de matériels dont la diffusion est pilotée nationalement (Primitice⁴, les TBI⁵) ou localement (« classes pupitres⁶ »), relevant du champ pédagogique (Brevet informatique et Internet : B2i) ou s'en éloignant radicalement (base élève 1^{er} degré). En fait tout ce qui touche à l'informatique concerne les ATICE, qu'elle soit pédagogique, relevant des technologies éducatives ou des systèmes d'information pour le pilotage ou l'aide à la décision. Ils sont bien les interlocuteurs uniques de terrain dans le premier degré pour l'ensemble de ces questions.

En troisième lieu, la demande d'intervention technique se décline différemment selon les départements et selon les époques. En 1999 dans le département de l'Ardèche, les ATICE devaient intervenir pour « aider à la mise en place des ordinateurs et des périphériques, assurer la petite maintenance ». L'activité, au cours des années, s'oriente davantage vers le diagnostic, « pour identifier les dysfonctionnements [...] et pour orienter vers les services de maintenance compétents » lorsque les collectivités locales en disposent (Académie de Lille en 2005). En d'autres endroits, la fonction de maintenance attribuée aux ATICE reste d'actualité. Ils doivent en effet « être capables de mener des interventions simples sur les matériels » (Alpes-Maritimes 2005). Le rôle des ATICE dans la maintenance caractérise bien les disparités entre les collectivités locales, en ce qui concerne les possibilités financières dont elles disposent.

⁴ Primitice : base de données de scénarios pédagogiques, pilotée par le ministère et accessible en ligne : <http://primitice.education.fr/>

⁵ TBI (ou TNI) : tableau blanc (numérique) interactif.

⁶ Dispositif mis en place dans les départements de l'académie de Lille.

Enfin dans certains départements, tel le Val-D'Oise, les activités se recentrent en 2005 vers l'accompagnement et le conseil pédagogique. La position des ATICE est relevée au niveau de celle des conseillers pédagogiques de circonscription, accentuant la légitimité pédagogique des acteurs concernés et allant dans le sens annoncé d'une cohérence d'ensemble. Dans la lettre de mission qui leur est proposée en 2005, les ACTIC deviennent CCTICE⁷, l'inspecteur d'académie justifiant ainsi cette évolution : « La modification du « titre » [...] procède de l'intention de marquer encore plus fortement l'appartenance des conseillers aux équipes de circonscription, tout en insistant sur leur niveau d'expertise, qui devra être mieux reconnu notamment par les partenaires extérieurs - au premier chef les collectivités territoriales ».

■ **Des concurrences dans le champ de pratiques**

Dans le premier degré, le rôle des conseillers pédagogiques se joue sur le territoire départemental (les CPD⁸), ou sur celui d'une circonscription (CPC⁹). Il est un professionnel expérimenté, aidant ses collègues novices à maîtriser les difficultés rencontrées en situation. Ce compagnonnage, de nature empirique, n'implique pas de formalisation des savoirs et savoir-faire mais plutôt une exemplarité des situations (Pelpel, 2002).

Les ATICE, si l'on en juge par la nature de leurs missions locales, participent à cette forme d'accompagnement. La portée du conseil dépend de la position hiérarchique de celui qui conseille, de sa légitimité statutaire, ou encore de sa compétence, si elle est reconnue et rendue visible. Les conseillers pédagogiques du premier degré ont une légitimité statutaire qui leur permet de discuter des pratiques observées, légitimité renforcée par leur rôle d'expert auprès des inspecteurs de circonscription, qui peut les mandater pour aider les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement. L'institution scolaire avait créé une certification spécifique¹⁰ dans le domaine des technologies éducatives, favorisant la légitimité du discours des conseillers pédagogiques à propos des pratiques instrumentées, mais cette spécialité est peu représentée dans la population des conseillers pédagogiques en exercice actuellement¹¹.

Depuis 2005, les conseillers pédagogiques généralistes ont en théorie à se préoccuper des questions pédagogiques liées aux TICE, dans le contexte de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences. L'habilitation des conseillers pédagogiques à se préoccuper d'informatique scolaire dans ce nouveau contexte ainsi que l'intégration d'une certification C2i dans la formation des enseignants constituent des faits qui bougent les lignes entre les acteurs du champ de pratiques. Le risque est la remise en cause de la légitimité fragile des ATICE qui le plus souvent ne disposent d'aucune certification spécifique.

L'enjeu des ATICE est cependant de garder la main sur un domaine technicisé. Lorsqu'ils évoquent leur activité professionnelle dans les réponses fournies au questionnaire, la dominante technique ne constitue pas leur cœur de métier. Leurs connaissances techniques servent les interventions de maintenance ou de réglage fin technico-pédagogique. Néanmoins, leur ambition du côté de l'expertise technique apparaît, située du côté de la veille sur les moyens technologiques au service de l'éducation.

La liste reflète un rapport privilégié au domaine technique, probablement à la source de leur engagement vers les problématiques liées à l'usage d'instruments informatiques. Pourtant l'analyse montre que « parler technique » sur la liste révèle parfois des tensions vives. Des messages de régulation dénoncent la trivialité des préoccupations techniques au profit de cadres

⁷ ACTIC : Animateur de Circonscription TIC ; CCTICE : Conseiller de circonscription TICE.

⁸ CPD : Conseillers pédagogiques départementaux.

⁹ CPC : Conseillers pédagogiques de circonscription.

¹⁰ Le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur, professeur des écoles maître-formateur (CAFIPEMF), option technologies et ressources éducatives (TRE).

¹¹ L'annuaire EPP11 de 2003 révèle en effet 16 postes de conseillers pédagogiques de cette spécialité, sur un nombre total de 3463 conseillers à l'échelon national, ce qui semble faible compte tenu du développement des dispositifs locaux d'accompagnement et de diffusion des TICE.

plus nobles de questionnement qui mériteraient d'être mieux investis sur la liste, relatifs notamment aux enjeux pédagogiques que les contributeurs auraient intérêt à privilégier : « *on met la charrue avant les bœufs, [...] on s'interroge de ce que l'on va bien pouvoir faire avec le fabuleux matériel acheté. Je concevrais mieux un message nous demandant : "Je souhaiterais travailler avec mes élèves sur la mise en page d'un journal avec tel logiciel : quelle structure de réseau adopter, quels en sont les avantages, comment organiser les disques-durs des machines etc. ?" Malheureusement ce type de message n'apparaît pas souvent sur la liste... »*

Nous notons que le thème technique concerne 67% de l'ensemble des messages prélevés (près de 37 000 sur 5 ans) et révèle la fragilité des usages, déterminée par l'instabilité technique des instruments utilisés.

3. **Projet des ATICE : stabilisation et légitimation dans leur champ de pratiques**

■ ***La liste de discussion : un analyseur d'une dynamique professionnelle***

La liste de discussion des ATICE est créée en 1999 et connaît aussitôt un vif succès dans la communauté de pratiques. Les contributeurs s'y mobilisent autour d'enjeux techniques, statutaires, institutionnels, dont le B2i reste le plus emblématique. Le caractère débridé du propos favorise le partage de trucs, d'astuces et permet la constitution souvent informelle de ressources que les prescripteurs institutionnels ne peuvent produire. Le groupe professionnel se supplée ainsi aux cadres traditionnels de l'éducation et, de façon naturelle, en outillant la prescription, il rend ainsi légitimes les objectifs que l'institution s'est fixée pour l'école. La liste traduit également le désir d'une homogénéisation statutaire allant de pair avec un besoin de légitimité et de reconnaissance d'une identité professionnelle spécifique. L'analyse thématique des propos et plus approfondie du contenu des échanges entre 1999 et 2005 permet de retracer le déroulement du processus de mobilisation des acteurs.

■ ***Un projet de reconnaissance identitaire***

Les ATICE mettent en place un projet de négociation avec l'institution, sous une forme qu'ils estiment être la plus adaptée à leur problème. Ils ne choisissent pas la forme syndicale, ils se tournent plutôt vers la coordination et l'association, formes de regroupement qui permettent de porter le thème de l'identité professionnelle. Il ne s'agit pas d'un combat salarial, mais davantage d'un « petit conflit » (Sainsaulieu, 1977), dans lequel intervient une revendication de reconnaissance, de dignité et finalement, d'identité.

Les demandes locales ne sont pas nécessairement unitaires. Dans ces formes de corporations professionnelles, on est plutôt dans un entre-deux, dans lequel l'identité personnelle semble davantage mobilisée que l'identité collective quand elle se réfère à une institution, à un parti ou à un syndicat. « Les associations fonctionnent comme des réseaux qui sont plus le résultat d'une action exemplaire mais ponctuelle que le produit d'une adhésion à une organisation préexistante » (Dubar, 2000). Sur la liste de diffusion, la forme choisie pour représenter le groupe professionnel est discutée : « *A la longue, je me dis : nous avons des "revendications" mais, chacun dans nos départements, nous sommes trop peu nombreux pour avoir un quelconque poids... Donc, peut-être qu'une coordination des IAI pourrait déjà, une fois constituée, s'adresser aux syndicats [...] Ainsi, on ne met pas en péril des situations qui pourraient être considérées comme "trop bonnes" dans certains départements, on commencerait "d'exister", [...] et ainsi avoir le temps et les moyens de poser véritablement le problème du statut ? » (ATICE, Versailles, 2000)*

Quelle que soit la forme de représentation sociale adoptée, la crainte demeure que les choses échappent aux acteurs qui ont initié l'action : « *Nous rappelons que : les représentants des IAI ne sont pas habilités à négocier. Ils sont élus uniquement pour exprimer les revendications des IAI et rendre compte aux IAI du résultat de leurs démarches.* » (ATICE, Poitiers, 2001)

Mais globalement, le souci d'une efficacité immédiate de l'action apparaît, mais, comme l'indique ce message relatif à une pétition portée par la coordination à propos de la suppression de postes d'ATICE dans un département, cette efficacité est assujettie à l'engagement de chacun, comptable de son engagement auprès de la forme de regroupement choisie : « *La coordination fait plus et mieux pour les IAI qui BOUGENT et surtout qui SIGNENT et font signer aux collègues, dans les écoles.* » (ATICE, Poitiers, 2001)

La liste de discussion se fait la chambre d'écho des différentes actions menées par la coordination des ATICE. Certaines situations locales créent l'émoi, laissent envisager le pire pour ceux qui ne sont pas touchés, par identification, comme le montrent les messages suivants à propos d'une pétition de soutien de la coordination aux ATICE « victimes » de l'arrêt de leur mission : « *Ce qui est en jeu, c'est l'avenir des TICE, l'avenir des IAI, la formation des maîtres et professeurs des écoles. Signez et faites signer, donnez votre contribution écrite (formulaire en ligne <http://statutiai.ifrance.com>), après les autres copains qui ont déjà réagi. Merci de votre participation urgentissime.* » (ATICE, Poitiers, 2001)

■ **Un combat statutaire, peu mobilisateur**

Les questions statutaires, bien qu'elles perdurent au cours des cinq années d'échanges analysées, ne donnent véritablement lieu à une mobilisation importante du groupe qu'au cours d'une période brève, de près de deux années. Les acteurs s'expriment sur les conditions locales de leur activité professionnelle, sur les contraintes qui y sont associées, la liste de discussion devenant à cette occasion une ressource pour l'analyse de l'état de cette professionnalité particulière. Mais en ce qui concerne leur revendication, le discours tenu ne fait pas vraiment apparaître un consensus massif, la problématique n'étant pas véritablement partagée par tous. Indemnités, compensation en temps, durée travaillée, durée de la mission, les régimes statutaires sont multiples. Et certains avantages acquis par endroits pourraient être remis en cause par un statut unique.

La démarche collective a des limites. Sur la liste apparaissent assez rapidement des stratégies individuelles de visibilité ou de mobilité, et les échanges montrant l'investissement dans des stratégies du groupe se réduisent. La stratégie collective engendre probablement des coûts et des risques qui dépassent un seuil tel, que la stratégie individuelle est privilégiée aux dépens de la stratégie collective (Boudon, 1997). Certains ATICE acceptent le prix de la mobilité ascendante, en préparant et en passant le CAFIPEMF ou en passant le concours d'inspecteur du premier degré, faute de dispositifs de validation des acquis de l'expérience au titre des promotions internes au sein de l'Éducation nationale. En ce qui concerne le statut, la question se déplace de la liste vers d'autres cadres, peut-être plus appropriés ou opérationnels. Le format de l'association¹² est choisi, ce qui vaut d'ailleurs quelques discussions : « *L'esprit "association 1901" ne me semble pas correspondre à l'idée de défense des intérêts d'un groupe professionnel qui relève davantage d'une organisation en syndicat. De la même manière la nécessité d'appartenir à un corps professionnel (surtout lorsqu'il s'agit de fonction publique) pour pouvoir adhérer à une association m'apparaît peu conforme à l'esprit voire aux principes associatifs.* » (ATICE, Reims, 2004)

On peut rappeler que les enseignants sont beaucoup plus dépendants de leur ministère de tutelle que de leur école ou de leur circonscription dans le premier degré. C'est du côté du ministère que se traitent les questions de statut, de salaires, de contenus d'enseignement et de conditions de travail. Selon Monique Hirschhorn, le sentiment d'arbitraire ressenti par les enseignants face au

¹² L'association AFT-RN : Association des Formateurs TICE, réseau national. Site visible le 1 mai 2008, <http://www.aft-rn.net/spip/>

rythme soutenu des réformes conditionne leur implication dans des structures représentatives, telles les syndicats et les associations professionnelles (Hirschhorn, 1993). Pour autant, la capacité de ces structures à impacter la prise de décision institutionnelle est limitée, même si leur connaissance des contextes et leur capacité de maîtrise de l'environnement constituent des motifs de les considérer comme des partenaires avec lesquels il convient de négocier.

La coopération entre le ministère et les associations d'enseignants est plus une possibilité qu'une nécessité (Hirschhorn, 1993). Le ministère dispose en effet de son propre corps d'experts que sont les inspecteurs généraux. Les associations doivent alors se comporter en groupes de pression et s'adjoindre l'aide de personnalités, de sommités pour imposer leur opinion. Elles occupent alors une fonction « tribunitienne » au sens où elles donnent une voix de protestation à ses membres, mais elles ont une capacité faible à infléchir les décisions prises et à limiter les incertitudes pour les acteurs.

■ ... comme du point de vue institutionnel

EN 2006, au moment où s'achève notre recherche, la question statutaire n'est pas réglée et l'homogénéité de traitement administratif de ce rôle n'est pas acquise. Les logiques institutionnelles sont locales et rien n'atteste d'une volonté nationale d'harmonisation, dont nous pourrions faire l'hypothèse qu'elle risquerait de compromettre les marges de manœuvre locales. Le rôle d'ATICE est reconfigurable à volonté par l'inspecteur d'académie, auteur de la lettre de mission. Ce rôle doit pouvoir s'adapter aux nouvelles exigences locales : diffuser des ressources matérielles, impulser l'usage de ressources en ligne, contribuer à la mise en œuvre de certifications pour les élèves ou pour les enseignants, aider au déploiement de systèmes d'information de gestion et former les acteurs ciblés par ces systèmes à leur usage. Cette flexibilité des ATICE et des personnes ressources en informatique en général est par ailleurs encouragée par l'inspection générale de l'Education nationale. Il n'y aurait intérêt, si l'on en croit les auteurs du rapport de la mission d'audit de modernisation de 2007¹³, à traiter la question du statut, non pas en le figeant, mais en rendant la fonction susceptible d'ouvrir vers davantage de mobilité. Il y est précisé que « sans créer un quelconque « statut », il faut reconnaître aux personnes ressources TICE des besoins spécifiques (en formation, information, équipement) et des devoirs spécifiques en tant que conseillers à disposition de l'inspecteur de circonscription ou du chef d'établissement. Ce rôle doit être valorisé, par exemple en validant les compétences acquises au plan universitaire [...], voire en favorisant leur évolution de carrière ».

4. Discussion

Il n'est pas sûr que des conditions statutaires différentes modifient l'activité professionnelle de cette population d'acteurs. Elles stabiliseraient davantage leur position en dehors de la classe, partiellement ou complètement.

L'informatique a donné à la plupart des ATICE l'occasion d'une mobilité, traduite par un changement de position. Rappelons que pour les instituteurs et les professeurs des écoles, il est difficile d'échapper à l'enseignement primaire sauf à passer des concours, ce qui est plus difficile que pour les professeurs du second degré (Hirschhorn, 1993).

D'autre part, en ce qui concerne l'expertise pédagogique, facteur de la légitimité pédagogique revendiquée par les acteurs, on ne peut pas dire qu'elle se fonde sur les échanges sur la liste, où les problématiques d'apprentissage instrumentées ne s'y développent qu'en de très rares occasions, même si certaines valeurs pédagogiques sont assez largement partagées. La liste n'est pas investie par les acteurs pour le développement d'un propos théorique approfondi. La remarque vaut également pour la formation. Elle correspond à un enjeu identitaire, mais n'est convoquée dans les fils de discussion que sur un registre pratique, notamment celui d'échanges de ressources. La liste est bien une ressource de références pour la mutualisation de problèmes techniques et en même temps un lieu de revendication statutaire sans qu'il y ait d'autonomisation

¹³ Mission d'audit de modernisation : « Rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif ». Rapport conjoint IGF, CGTI, IGEN et IGAENR, Mars 2007. Visible à l'adresse : http://www.audits.performance-publique.gouv.fr/bib_res/664.pdf (Visible en mai 2007).

de ces deux dimensions professionnelles au moins au cours des premières années. Une politisation progressive est apparue et s'est traduite par la création d'une association nationale, tirant vers elle la thématique statutaire.

D'un point de vue plus général, l'institution scolaire dispose localement d'acteurs dont la position d'auxiliaires de prescription s'impose dès 2000, pour rendre opérationnels les projets de l'institution scolaire. Le bricolage technico-pédagogique et l'expérimentation qui ont fondé l'identité collective de cette catégorie d'enseignants ne sont plus requis.

Le B2i est probablement le plus emblématique des dispositifs traduisant ce rapport nouveau entre l'institution scolaire et les ATICE. Il constitue un prisme intéressant pour observer l'évolution de la position du groupe d'acteurs dans son champ de pratiques. Le B2i constitue ces dernières années une illustration des tensions que provoque la rencontre entre une priorité définie institutionnellement pour répondre à un enjeu social et des formes d'activité de bricolage ou d'expérimentation, plus ou moins innovantes, menées sur le terrain. Dès 2000, la liste de discussion est le théâtre d'un enrôlement des acteurs, à travers des demandes successives de contributeurs, membres de l'administration centrale. Sans qu'apparaisse la moindre controverse, la liste de diffusion devient très vite un point de passage obligé. Au cours des années suivantes, les ATICE créent de nombreuses ressources pour les enseignants et pour les élèves, destinées à son opérationnalisation. Les ATICE les plus anciens dans la fonction sont finalement assez peu critiques vis-à-vis de ce dispositif prescrit et participent d'ailleurs assez activement à son opérationnalisation. Notons que la création et la diffusion d'un tel dispositif a contribué à une visibilité sociale importante du champ de pratiques des TIC à l'école, même si l'importance des usages des technologies dans les pratiques scolaires des élèves est encore à démontrer. En permettant de faire du B2i un dispositif ordinaire, « naturalisé » dans les pratiques de classe, n'est-ce pas leur légitimité et leur pérennité dans le champ de pratique qui se jouent ?

Aujourd'hui, le B2i est central dans un des piliers du socle commun¹⁴, les enseignants sont tenus de le mettre en place, dans le cadre de leur responsabilité professionnelle. Les ATICE n'ont plus à impulser, mais à faire en sorte que l'injonction se traduise en faits et puisse être évaluée quantitativement. Dans le cadre d'une politique d'évaluation de la performance, donc des résultats, ces acteurs constituent un relais précieux, tout comme ils le sont pour la mise en place de systèmes d'information « Base élève 1^{er} degré » destinés à la gestion centralisée des élèves, dont l'enjeu est bien éloigné de l'informatique pédagogique qui pourtant participe de leur identité professionnelle.

Peut-on dire que leur potentiel d'innovation et de bricolage ait été stérilisé ? Des activités d'expertise et de test en grandeur réelle s'accomplissent encore dans de multiples domaines à l'initiative des acteurs, souvent hors pilotage, laissant à penser que l'esprit militant reste encore vif. L'institution, qui n'a pas définitivement renoncé à une vision technodéterministe des usages, continue encore à déployer des solutions techniques, parfois hautement sophistiquées dans les écoles sans que les conditions minimales d'adoption soient réunies. Elle compte bien sur ces « bricoleurs » pour accélérer les processus de scolarisation de ces outils en leur apportant une légitimité pédagogique qu'ils n'ont probablement pas de fait et sans tenir compte des contraintes auxquelles obéissent les « logiques d'usage » (Perriault, 1989). C'est bien aux ATICE à administrer la preuve de l'acceptabilité de nouveaux outils et instruments, clés, TBI, ENT¹⁵ et à mettre en œuvre les conditions de leur banalisation, le tout dans un contexte où l'enjeu de survie de leur fonction est encore prégnant.

La position d'innovateur suppose une participation active aux expérimentations menées, mais elle a un coût, celui d'un investissement personnel notable. Le terme d'investissement renvoie aux actions stratégiques permettant l'appropriation des innovations (Alter, 2000). Il renvoie également au fait de mettre une énergie psychique et un investissement identitaire dans une activité. Le fait de pouvoir être visible dans un champ donné coûte un investissement notable et renouvelé. « *L'influence n'étant donné ni par le statut ni par une position d'acteur garantie par*

¹⁴ Le socle commun est une disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.

¹⁵ ENT : espace numérique de travail.

une structure de jeux stables, son exercice suppose un investissement en travail ». L'investissement suppose une actualisation de compétences, une réflexion sur les pratiques. La contribution des ATICE à la production de ressources pour les TICE, visible sur la liste, peut servir des enjeux individuels ou locaux de mobilité ou de visibilité. Elle constitue une indication d'investissement dans le champ de pratiques, parfois coûteux. Ce coût peut altérer la capacité de participation active et critique des acteurs dans le champ et les amener à privilégier leur rôle. « *Privilégiant la scène de l'action, ils privilégient celle des formes établies* ».

L'enjeu pour l'acteur est d'être légitime dans son cadre de référence local. Cette légitimité est acquise lorsque la position est devenue incontournable dans le champ de pratiques. Pour cela, l'entretien de relations permanentes est indispensable dans un réseau d'échanges, mais permet-il de définir des positions collectives négociables avec la hiérarchie ? Cela n'a rien d'évident, comme nous l'avons montré. Localement, cela suppose toutefois de développer des interactions, voire des alliances avec d'autres acteurs du champ de pratiques.

Bibliographie

ALTER N. (2003), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.

BARON G.-L. (1987), *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire, le cas des lycées*, Thèse de doctorat.

BARON G.-L. & BRUILLARD E. (1996), *L'informatique et ses usagers en éducation*, Paris, PUF.

BARON G.-L. & BRUILLARD E. (2002), « Quels objectifs pour quelles compétences ? », *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Guir (dir.), Bruxelles, De Boeck.

BOUDON R. (1997), *La logique du social*, Paris, Pluriel.

BOURDONCLE R. (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n°94, pp.73-92.

CHAPTAL A. (2005), « Le mammoth et la vache à lait, réflexions sur les relations entre l'Etat et les collectivités territoriales en matière de TICE », *Dossiers de l'ingénierie éducative*, n°53, CNDP.

DUBAR C. (2000), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

HARRARI M. (1997), « A propos de l'intégration de l'informatique et de ses instruments dans l'enseignement scolaire », *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Lausanne, IRDP.

HIRSCHHORN M. (1993), *L'ère des enseignants*. Paris, PUF.

LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.

MOEGLIN P. (2005), *Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG.

MONGEAU P. (1998), « Les relations humaines, un champ de pratiques, une diversité de formation d'intervenants », *Interactions Vol 2*, n°2, pp 197-213

PELPEL P. (2002). « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? », *Formateurs d'enseignants, Quelle professionnalité ?*, M. Altet et al. (dir.), Bruxelles, De Boeck.

PERRIAULT J. (1989), *Education et nouvelles technologies, théories et pratiques*, Paris, Nathan Université.

SAINSAULIEU R. (1977), *L'identité au travail*, Presses de la FNSP.

VILLEMONTAIX F. (2007), « Les animateurs TICE du premier degré, quelle professionnalité ? », *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Sciences de l'Education (AREF 2007)*, Strasbourg, AECSE.

VILLEMONTAIX F. (2007), *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne*, Thèse de sciences de l'éducation, Georges-Louis Baron (Directeur), Université Paris-Descartes.

WALLET J. (2002), « Du côté des sciences de l'éducation », *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives*, G.-L. Baron & E. Bruillard (dir.), Paris, INRP.

Varia

Jonathan PHILIPPE

Dramatiser les savoirs ou le refus du clivage « matière-manière »
dans les savoirs enseignés 102

Constantin XYPAS & Renaud HETIER

La fonction de l'imaginaire dans la construction de la problématique
en recherche doctorale : obstacle et outil 112

Sophie RUEL

Le sentiment amoureux chez les filles et les garçons entre 6 et 11 ans :
son implication dans le mode de construction identitaire de genre 120

Dramatiser les savoirs ou le refus du clivage « matière-manière » dans les savoirs enseignés

Jonathan Philippe¹

Résumé

Même si elle n'est pas toujours étayée théoriquement, la distinction conceptuelle entre, d'une part, la matière ou le contenu d'un cours et, d'autre part, la forme qui lui est donnée par la méthode pédagogique ou le style adopté par l'enseignant, est monnaie courante. Cette distinction pose problème en ce que, dès qu'elle est (même tacitement) admise, elle empêche de comprendre comment un savoir enseigné est construit par l'enseignant qui le transmet. En effet, un savoir enseigné est doté de dimensions multiples : il contient des informations, bien sûr, mais également des exigences, des références à certains gestes, actions, etc. Cet article propose l'exploration de différents savoirs enseignés afin de montrer que la compréhension de ce qui s'y joue oblige de renoncer au clivage matière/forme, contenu/méthode, ou encore matière/manière.

1. Le savoir enseigné, une « matière » ?

Il est habituel de faire la distinction entre ce qui constitue le contenu d'un cours et les dispositifs mis en place par l'enseignant pour transmettre ce contenu à ses élèves. En effet, n'y a-t-il pas de multiples manières de faire passer une même matière à des élèves, selon leur nombre, leur âge, ou divers autres aspects de la situation d'apprentissage ? Quel que soit le niveau d'enseignement (maternel, primaire, secondaire, supérieur) et quelle que soit la discipline, on a toujours vu les enseignants adopter des manières ou des « styles » particuliers pour transmettre des contenus qui sont relativement standardisés, et souvent même imposés par des programmes. Les choses ainsi présentées, la distinction est évidente.

Je voudrais, dans cet article, interroger cette distinction entre la matière d'un cours et la manière de la présenter. En effet, il semble, à y regarder de près, qu'une « matière » ne subsiste pas inchangée quelle que soit la manière dont un enseignement l'aborde. Cette mise en question a comme conséquence de s'interroger sur la réalité des savoirs enseignés. Il ne s'agit pas de mettre en cause la réalité des savoirs enseignés : il y a bien, dans un enseignement, quelque chose qui est transmis. Toutefois, ce « quelque chose » pose un ensemble de questions ; ainsi que la tendance qui nous fait parler du savoir comme d'un objet. Autrement dit, si la réalité des savoirs enseignés est chose évidente, leur réification ou chosification en un « contenu de cours » ou en une « matière de cours » rend invisible un ensemble de leurs dimensions importantes.

Il semble qu'une telle réification est notamment entraînée par le fait de penser le savoir enseigné en termes de transposition didactique. En effet, la notion même de didactisation, en tant qu'un ensemble d'opérations ayant pour effet de transformer les savoirs savants en savoirs enseignables suppose un savoir-objet qui serait le substrat de ces opérations. Le savoir qui est

¹ Collaborateur scientifique, Université Libre de Bruxelles.

enseigné est ainsi un « quelque chose » qui évolue à mesure de sa didactisation, au fil de sa transposition.² Or, l'observation approfondie de différents enseignements met rapidement à mal cette vision du savoir enseigné comme réalité constituée et indépendante. Il est parfois même difficile de parler encore d'un « savoir enseigné », tant cette expression échoue à rendre la multiplicité des dimensions de ce qui est transmis dans un cours – dans certains cours, en tout cas.

Sur la base de l'observation de huit cours dans différentes filières d'enseignement supérieur ainsi qu'à l'aide d'entretiens réguliers avec leurs enseignants, il a été possible de mettre des mots sur différentes composantes de ce qui fait la réalité des savoirs enseignés, mais qui fait aussi que ces savoirs ne sont pas « une » réalité. De même, l'analyse de ces différentes composantes ainsi que de leurs origines et des conséquences qu'elles ont sur les enseignements rend très floue – voire caduque – la distinction faite habituellement entre le contenu d'un cours (le savoir enseigné) et les dispositifs pédagogiques et didactiques mobilisés par l'enseignant dans le but de transmettre ce contenu. Une fois plongé dans la réalité d'un cours en cherchant à cerner ce qui en lui *fait savoir*, il est apparu qu'il était impossible de séparer la *matière* de la *manière* dont cette matière est enseignée.

Où commence le savoir et où s'arrête-t-il ? Il s'est avéré que dans quasiment tous les cours observés, de nombreuses exigences mises en œuvre par les enseignants appartiennent réellement à ce que l'on appelle le savoir enseigné. Lorsqu'un enseignant problématise son propos et critique certains éléments du cours, qu'il développe les enjeux de ces critiques et présente les arguments qui les fondent, et lorsqu'il attend de ses élèves qu'ils soient capables de développer une réflexion problématisée relativement aux éléments abordés au cours, le fait de critiquer et de problématiser font partie intégrante de ce qui est enseigné. Lorsqu'un enseignant consacre son cours à l'énumération d'informations, il est en mesure d'attendre que ses élèves puissent énumérer ces mêmes informations. Ce que les élèves apprennent à son cours outre les informations en elles-mêmes, c'est à les énumérer.

Ces exigences sont donc réellement à concevoir comme appartenant pleinement à ce qui est transmis. Elles font intégralement partie de ce qui *fait savoir* dans un cours.

2. Ce qui « fait savoir »

On l'a compris, la notion de « savoir » en elle-même pose problème au sens où elle a tendance à supposer un contenu unitaire, déterminé comme « matière du cours » susceptible d'être mise en forme selon les affinités didactiques d'un enseignant. Je continuerai d'utiliser, faute de mieux, le terme de savoir enseigné dans un sens très large, entendu comme l'ensemble ce qui est transmis par l'enseignant dans un cours.

Quelle qu'en soit la nature, ce qu'un enseignant transmet à ses étudiants est lié à une dramatisation. Dramatiser le savoir enseigné dépasse le simple fait de présenter les choses d'une manière ou d'une autre, un ton de parole plus ou moins enthousiaste, ou encore la manière de se déplacer de l'enseignant. En-deçà des effets de style (qui font également partie de l'acte d'enseigner), la structure-même d'un cours et des éléments qu'il contient est la mise en scène d'un « drame », drame qui peut être structuré et articulé de bien des manières. Les différents éléments du cours peuvent, par exemple, se répondre mutuellement au service d'une problématisation polémique ou d'une controverse ; ou être organisés en la narration de leur production ; être l'explication progressive d'un champ de connaissance, un élément entraînant à chaque fois l'introduction des suivants ; ils peuvent être énumérés comme autant d'informations à connaître ; ou encore être produits au cours par le biais de mises en situations (réelles ou simulées, cette distinction allant d'ailleurs de pair avec une dramatisation très différente) ; etc.

Ce que j'appelle dramatisation du savoir peut aller de la pure et simple exposition d'une suite d'informations juxtaposées (bien que cette formule se situe à la limite de la non-dramatisation)

² J'ai développé une étude des conséquences pratiques du concept de transposition didactique sur la conception du savoir dans *La transposition didactique en question* (2004).

jusqu'à l'absence totale d'un savoir constitué en tant que tel et qui serait présent, même partiellement, sous forme de texte ou de discours systématique. C'est le contraste extrême que l'on peut imaginer entre, d'une part, un enseignant qui lit un texte à ses étudiants, texte consistant en une succession de définitions et de différentes typologies (et qu'ils doivent étudier pour l'examen) et, d'autre part, la transmission traditionnelle des pratiques telle qu'elle est racontée par Delbos et Jorion dans leur description du travail des paludiers dans les marais salants français : rien n'est jamais dit ou explicité quant à ce qu'il y a à faire ni quant au « comment » le faire, mais les choses s'assimilent et se mettent en place par imitation, essais, erreurs et réprimandes plus ou moins sévères. (Delbos et Jorion, 1984)

Chaque enseignement apparaît comme l'agencement singulier d'une discipline, d'une approche particulière de cette discipline par l'enseignant³, et d'un ensemble d'étudiants engagés dans une formation plus ou moins ciblée. Les cours que cela produit peuvent être extrêmement hétérogènes, leur forme résultant à chaque fois de tous ces éléments.⁴ Certains vont se présenter comme des mises en situations laissant à l'étudiant le soin d'en retirer un apprentissage (formes moins didactisées), certains rassemblent ce qui est abordé dans un discours unifié censé contenir l'apport du cours aux élèves. Ces derniers peuvent être extrêmement contrastés malgré le fait que, apparemment, ils accomplissent chacun une tâche similaire : délivrer un texte, oral (parfois accompagné d'une version écrite), à des auditeurs. Ce qu'est un *texte* a déjà été abordé dans la tradition des sciences de l'éducation.⁵ Je retiens ici qu'un texte est une totalité langagière (orale ou écrite) qui tire son sens de son organisation interne et peut donc être compris quel qu'en soit l'énonciateur, et hors de son contexte d'origine. La séquence de gestes à poser pour remplacer un disjoncteur sur un tableau électrique serait un bon exemple d'apprentissage d'un savoir qui n'est pas textuel – même si cette séquence peut également être formulée dans un texte, dans un manuel par exemple, et être comprise hors contexte sans avoir à poser le moindre geste.

Les discours des enseignants ou « textes du cours », qu'ils soient écrits ou seulement oraux, peuvent eux aussi être très divers : certains sont l'explicitation d'une démarche, d'autres sont une succession d'informations, d'autres encore contiennent la formulation d'exigences, et certains sont si complexes qu'ils sont véritablement une exigence en eux-mêmes : ils renferment en eux-mêmes la mise au travail des étudiants par leur confrontation à la construction du problème en œuvre dans le texte, construction qui est l'objet-même du cours. Tous ces textes ne sont donc pas du tout de même niveau ni ne remplissent les mêmes objectifs. Il arrive également qu'un cours s'incarne dans plusieurs textes parallèles (par exemple d'une part un texte écrit dans le photocopié du cours et d'autre part l'exposé oral, chacun remplissant une fonction propre). Ces différents textes s'inscrivent à chaque fois en rapport à un type de savoir particulier.

Tout enseignement, à sa manière, définit ce qui en lui « fait savoir » – c'est-à-dire ce qui est censément matière à appropriation par les étudiants.

³ Cet aspect est particulièrement saillant dans l'enseignement supérieur au sein duquel les enseignants sont bien souvent engagés dans une pratique de leur discipline en dehors de leur charge d'enseignement proprement dite, qu'elle soit plutôt une pratique « de terrain » ou « de recherche ».

⁴ D'autres types de contraintes contribuent également à construire les enseignements. (Philippe, 2004, pp.32-34.) Le présent article se focalise sur celles qui émergent de la rencontre entre les éléments que l'enseignant veut transmettre, les dispositifs didactiques mis en œuvre dans les cours et les exigences qu'il développe à l'égard de ses étudiants. Ces contraintes proviennent notamment des pratiques dans lesquelles sont engagés les enseignants, y compris en dehors de leur activité d'enseignement proprement dite. Elles se composent avec celles de la transmission didactisée (elles-mêmes vécues très différemment par les enseignants) et celles de la situation de classe (nombre d'étudiants, place du cours dans le cursus, etc.) Les comptes-rendus complets de l'ensemble des enseignements sont l'attestation que les pratiques des enseignants, différentes à chaque fois, jouent un rôle lui aussi différent à chaque fois : chacun des cours se construit et se déroule selon une mise en scène qui lui est propre, et qui est ce qui constitue son individualité de cours, sa cohérence propre. (Philippe, 2007, pp.137-323.)

⁵ Chevallard, notamment, parle de la « mise en texte » que constitue la transposition didactique (Chevallard, 1991, p.59). Rey, plus récemment, a travaillé le concept de textualité (entre autres dans Rey, 2002). Chacun de ces auteurs, à sa manière, aborde le texte en tant que réalité autonome, qui développe du sens de par son articulation propre, permettant d'être compris hors du contexte de son énonciation et sans référence nécessaire à ses auteurs ou à son énonciateur. J'ai également tenté d'apporter ma contribution à l'analyse de la textualité des discours enseignants (Philippe, 2007).

Dans le cadre d'une recherche de quatre ans⁶, j'ai observé, dans leur totalité, huit enseignements distincts dans différentes disciplines et différentes filières de l'enseignement supérieur : université, enseignement non-universitaire, formation continue... Pour chacun d'eux, il s'agissait de rendre compte de la construction du savoir enseigné en soulignant les différents facteurs déterminant cette construction, et notamment les contraintes liées aux pratiques dans lesquelles les enseignants sont engagés et qui les lient à leur discipline.

Ces observations n'ont pas pour finalité de prouver l'existence d'un phénomène ou l'exactitude d'une hypothèse. Leur enjeu est bien plutôt de parvenir à problématiser une expérience évidente ou « banale », vécue par tous et pourtant peu interrogée : le mode d'intérêt porté par l'enseignant à sa discipline a de fortes répercussions sur ses enseignements. Les observations ont servi de matériau exploratoire pour faire de ce constat un problème : comment, dans différents cas contrastés, des pratiques diverses d'enseignants contribuent à la construction des savoirs qu'ils enseignent ? Les concepts de contrainte, exigence et obligation, empruntés à Isabelle Stengers (1997), se sont révélés très appropriés pour rendre compte de la manière dont ces pratiques des enseignants laissent leur marque sur les savoirs enseignés.

Il est impossible de rendre compte de l'ensemble de ces cours en un article, mais il est possible d'utiliser certains exemples ponctuels pour faire voir la manière dont des éléments hétérogènes – qui sont liés tant à la discipline abordée qu'à la transmission proprement dite – s'agencent pour donner lieu à un enseignement singulier. Ce qui s'est imposé durant ces observations, c'est que dans l'écrasante majorité des enseignements observés, la *matière* du cours est dramatisée d'une *manière* qui se révèle être indissociable de sa nature même et indissociable de l'approche qu'a développé l'enseignant à son égard dans sa pratique.

3. Trois cas de dramatisation

Afin de pouvoir exposer quelques détails relatifs aux enseignements présentés, seulement trois cours seront abordés. Ces cours (universitaires et non universitaire) présentent tous des situations dans lesquelles un discours est prononcé par l'enseignant face aux élèves. Il ressort néanmoins que, malgré une apparente similitude dans le dispositif d'enseignement mobilisé, la nature des discours et leur dramatisation produisent des situations d'apprentissage très différentes. Le contraste lié à la dramatisation respective de ces discours ressort d'autant plus que la forme de ces enseignements (forme textuelle) est apparemment la même. De plus, ce dispositif étant largement répandu dans l'enseignement supérieur, il est intéressant de constater qu'il produit des effets parfois diamétralement opposés quant à la situation d'apprentissage à laquelle sont confrontés les étudiants.

Dans un photocopié, l'enseignante d'un cours de droit⁷ offre une version condensée de l'ensemble des notions juridiques et des réglementations abordées, et plus généralement de tous les éléments dont la connaissance est requise pour l'examen. Toutes les « données du cours » y sont reprises synthétiquement. En un certain sens, on pourrait dire qu'il correspond au savoir enseigné, c'est-à-dire à la « matière » du cours de droit. D'ailleurs, certains étudiants le pensent et préparent l'examen sur la base exclusive de ce document. Or, l'enseignante estime que l'étude du photocopié ne peut suffire pour pouvoir répondre aux exigences qu'elle développe dans son cours. Les étudiants qui se présentent devant elle en n'ayant fait qu'assimiler la succession des points du photocopié la déçoivent bien souvent et échouent ; elle les avertit d'ailleurs très explicitement de cela dès le début du cours. C'est que ce qui est enseigné, et considéré par l'enseignante comme ce que les étudiants doivent s'approprier, excède le savoir entendu comme un ensemble des *données* abordées au cours. Là aussi, cela est explicité : ce qu'elle attend des étudiants en plus de posséder une connaissance de ces données, c'est de pouvoir *penser* en droit : comprendre la raison d'une réglementation, comprendre comment et pourquoi elle

⁶ Il s'agit de la recherche qui a débouché sur mon doctorat en sciences de l'éducation.

⁷ Il s'agit d'un cours de droit de seconde année de premier cycle en droit à l'université, consacré à la législation des sociétés et plus particulièrement aux aspects juridiques de la *personnalité morale*. L'enseignante, outre sa charge académique, est avocate et chercheuse. Elle est l'auteure de travaux importants dans le domaine du droit privé.

s'applique dans tel ou tel cas, pouvoir prendre position par rapport à sa pertinence eu égard à la réalité des situations, etc.

Alors que ces éléments font partie intégrante de ce que l'enseignante transmet lors de son cours, ils sont irréductibles au texte – en tout cas au texte du photocopié qui a évacué toute la dimension problématisante du cours. Ce qui est, trop souvent d'après l'enseignante, passé à la trappe lors de l'appropriation du cours par les étudiants, ce sont les dimensions du cours qui témoignent d'une pratique du droit, pratique qui peut être autant la pratique de recherche liée à la construction du cours qu'une pratique d'avocat ou toute autre pratique de terrain : une activité qui *mobilise le rapport au droit autour de problèmes et d'enjeux*. Or, le cours est sans cesse en train de mettre en scène de tels enjeux à travers un discours de type narratif qui présente chaque nouvel élément abordé dans ses relations avec son contexte juridique et avec le contexte historique de sa production. Ces relations sont exposées en termes de problèmes (liés à des cas spécifiques ou à l'évolution historique des us et coutumes) auxquels un élément était censé apporter une réponse. Ces relations entre législations sont parfois des relations conflictuelles ou d'incompatibilité, ce qui suscite des critiques et la nécessité de devoir prendre position dans ces problèmes en se justifiant, en plus du fait de simplement « connaître la matière ».

Appartiennent pleinement au savoir enseigné des exigences pratiques qui sont d'un autre ordre que les éléments factuels que l'on peut trouver dans les manuels de droit, dans les codes... ou dans le photocopié. Ces exigences sont, selon les cours, tantôt explicitées en tant que telles, tantôt présentes dans l'enseignement sans être thématiques. L'enseignante exprime clairement aux étudiants qu'elle estime l'étude du photocopié insuffisante pour répondre aux exigences du cours. Le photocopié reprend de manière très condensée, dit-elle, l'ensemble des points abordés et tient lieu de référence quant aux différentes dispositions légales concernant le cours. Mais le cours développé dans l'ensemble des leçons est le développement de ces différents points, est véritablement ce qui permet d'entrer dans l'épaisseur de la matière. Le fait de pouvoir se positionner relativement à une décision du législateur ou par rapport à l'inadéquation d'un ancien ensemble de réglementations eu égard à un état de choses qui a fortement évolué, est quelque chose que l'enseignante manifeste à plusieurs reprises durant le cours. De même, le fait de raconter le droit comme une histoire, avec ses rebondissements et ses imprévus, ses nécessités et ses illogismes, manifeste constamment la capacité à mettre les éléments abordés en perspective, à trouver les logiques qui permettent d'organiser le fouillis des lois en un ensemble suffisamment intelligible pour pouvoir être utilisé efficacement.

C'est de cela dont il s'agit lorsque nous parlons de dramatisation : la production d'un savoir qui ne peut être séparé en un contenu et une forme. La manière de le construire et de le dramatiser dans sa transmission fait partie de ce qui est enseigné, de ce que l'enseignant transmet à ses étudiants. Il y a un *faire* qui fait intrinsèquement partie de ce qui est transmis, qui est ce que la dramatisation retient du *drama* grec, qui lui-même signifie *action*.

Le cours de philosophie⁸ que nous avons observé d'autre part diffère en ce que l'enseignant est peu explicite concernant les exigences qu'il a vis-à-vis des étudiants. A l'exception d'une ou deux formulations rapides du fait qu'il attend d'eux qu'ils parviennent à exprimer la cohérence du cours lors de l'examen (faire le « synopsis du cours », montrant qu'ils ont compris le problème principal et comment les différents éléments abordés y contribuent), il y a peu d'explicitation quant à ce qu'ils doivent être capables de faire pour répondre aux attentes de l'enseignant.⁹ Par contre, le texte même du cours, tout en constituant la référence du savoir enseigné en un support écrit, recèle en lui la mise en œuvre des exigences de l'enseignant sans qu'il ait à les thématiser en tant que telles. L'articulation des différents éléments abordés dans le flux du texte, la complexité

⁸ Ce cours était donné aux étudiants de philosophie inscrits en première année de premier cycle à l'université. L'enseignant a un profil singulier en ce qu'il reconstruit l'ensemble de ses cours chaque année. Cet énorme travail de recherche se fait toutefois dans le cadre strict de son enseignement, sans donner lieu à une politique de publication. Il arrive toutefois qu'un cours qu'il juge particulièrement bon fasse l'objet d'un article *a posteriori*.

⁹ Il faut préciser que des séances explicatives étaient organisées par une assistante du professeur (travaillant en étroite concertation avec lui), au cours desquelles les attentes de l'enseignant ont pu être mieux expliquées par elle. L'assistante réalise également l'énorme travail de rédiger en un texte écrit l'ensemble du discours de l'enseignant (celui-ci changeant chaque année et se construisant au fur et à mesure de la progression des leçons). Le discours de l'enseignant est dans le cas présent littéralement « textualisé » par l'assistante.

des phrases et des concepts philosophiques utilisés, la densité du propos, le nombre de concepts et d'auteurs mobilisés, tout cela fait que, pour appréhender le texte et parvenir à en faire le tour, il faut forcément fournir un travail personnel important que l'enseignant ne thématise pas en détail. Les séances avec l'assistante permettent d'initier ce travail : non que des consignes précises soient données, mais les explications quant au texte, et les commentaires qui sont faits par elle, montrent comment, en prenant le temps de relire plusieurs fois certains passages, en relation avec les morceaux de textes d'auteurs auxquels ils réfèrent, on peut progressivement comprendre ce que l'enseignant essaie de dire, et comment ce qui est dit mène à ce qui suit, et ainsi de suite. Les séances d'explications sont en quelque sorte une initiation au travail que demande le cours. Mais, riche des clarifications apportées dans ces séances, c'est à chaque étudiant, dans sa confrontation au texte, à retrouver une cohérence qui permette de comprendre le chemin parcouru par l'enseignant. Selon que certains passages du cours sont mieux compris que d'autres ou porteurs de plus d'intérêt, chaque étudiant va devoir fabriquer sa manière de formuler « ce dont il a été question » dans le cours, ou le problème général qui articule tous les autres, omniprésent et pourtant assez peu thématisé pour lui-même.

Voir l'enseignant faire son cours permet aux étudiants de comprendre comment un texte comme celui-là est produit. Le cours permet de faire l'expérience de la mise en place du problème. Il est en lui-même une formation à la philosophie entendue comme pratique. On voit comment l'enseignant doit se battre avec les textes pour faire tenir une question, question qui échappe aux auteurs mobilisés tout en étant présente dans leurs textes. L'enseignant développe un problème qui est le sien en utilisant des textes qu'il détourne sans toutefois leur faire dire des choses qu'ils n'auraient pas dites. On a ainsi l'occasion pendant le cours de comprendre comment un texte philosophique peut être utilisé, autrement que dans une visée de commentaire, dans la constitution d'un nouveau problème. Travail que les étudiants n'auraient sans doute pas perçu aussi clairement en étant confronté seulement au texte final, sans faire l'expérience de sa production au cours. Et réciproquement, l'enseignant n'entre dans ce régime de travail que dans son activité d'enseignement. Ce n'est d'ailleurs qu'au moment où, dans le cours, le problème en vient à être énoncé en tant que tel, d'une manière qui agence les concepts les uns aux autres, que l'enseignant parvient à « *produire la ligne* », comme il le dit lui-même lors d'un entretien.

Il n'y a pas de place pour les notions de théorie et/ou de pratique dans un cours comme celui-là, ni dans le savoir qui y est enseigné. Ni de place pour un savoir constitué distinct d'un savoir faire à acquérir, ou d'un dispositif didactique. Des éléments de savoir textuels et constitués (le concept de Malin Génie chez Descartes, l'interprétation heideggérienne de la vérité comprise comme *Alētheia* dans le mythe de la caverne de Platon) sont mobilisés dans une construction textuelle qui se fait pendant le cours. Où est la théorie ? Où est la pratique ? Il y a une pratique de recherche, textuelle, qui est indissociable d'une pratique enseignante qui utilise des savoirs et qui en produit. Et ce qui est enseigné dans le cours ne se laisse pas réduire au savoir produit. Le « savoir enseigné » comprend aussi le travail nécessaire pour se porter à la hauteur de ce que l'enseignant produit, travail inspiré par celui de l'enseignant et par celui de l'assistante. La présence de la pratique excède le savoir réifié dans ce qu'elle transmet. Cela entraîne notamment la possibilité de différence entre les étudiants quant à ce qu'ils perçoivent de ce que l'enseignant leur donne. Certains sont dans la perplexité – ou l'agacement – face aux hésitations de l'enseignant. Le texte est alors perçu, en tant qu'aboutissement, comme seul digne d'intérêt et de travail. D'autres comprennent d'emblée que quelque chose d'important quant à la compréhension du cours se joue dans les leçons. Le travail de l'assistante est entre autres de rendre cela perceptible à tous. Malgré l'existence d'un texte de référence, produit même du cours, il n'y a pas un « savoir enseigné » qui se laisse circonscrire dans un texte ou un ensemble de recommandations.

Le dernier cas qui sera abordé offre un contraste très marqué avec les deux enseignements précédents. En effet, ce qui « fait savoir » dans le cours de dynamique de groupe¹⁰ peut être entièrement réduit au texte qui est repris dans le photocopié.

¹⁰ Ce cours est donné à des étudiants de première année, inscrit dans une formation non-universitaire de type « court » (trois ans) dans le domaine de la psychologie. L'enseignante a hérité de ce cours car il lui permettait de remplir son horaire, sans qu'elle ait une quelconque expérience de terrain ou de recherche en la matière.

Le cours de dynamique de groupe consiste en une transmission d'informations qui prend souvent la forme, littéralement, de la dictée d'une succession de points qui seront à retenir pour l'examen. Au terme du cours, nous ne sortons avec rien d'autre que ce qui est consigné dans les notes de cours et qui consiste en une énumération de définitions, catégorisations de groupes, et exposés des différentes conditions requises pour entrer dans telle ou telle catégorie. Un chapitre donne également des informations historiques sur les origines de la dynamique de groupe. Toutefois, ce chapitre ne contribue pas à rendre concrets les enjeux de la discipline et ne fait pas exception quant au style d'énonciation : il est lui aussi une suite de noms et d'informations factuelles qui ne génèrent pas chez l'étudiant une quelconque expérience des enjeux d'une pratique. Les étudiants sont des récepteurs qui engrangent dans leurs notes les données reçues. Ils ne sont jamais amenés, par quelque procédé que ce soit, à (par exemple) se mettre en questionnement par rapport à quelque chose, à réaliser une tâche visant à les inclure dans la production de la matière, à adopter une attitude critique...

Les quelques moments qui pourraient donner lieu à des énonciations liées au monde de la recherche et à ses enjeux sont laissés de côté du fait de leur complexité jugée trop importante pour l'auditoire (« je vous passe les détails du dispositif, c'est trop compliqué... »). Ceux qui pourraient donner lieu à l'expression d'un point de vue de praticien sont également laissés de côté (« dans un tel cas, vous appliquez le point n°2... »).

Ce qui fait savoir, dans le cours de dynamique de groupe, c'est le texte et l'ensemble des informations qu'il contient. Ce texte est l'exposition d'un ensemble de catégories : le concept de « groupe » se divise en « petit groupe », « grand groupe » et « groupe restreint », et si on dépasse cette échelle « c'est du ressort de la sociologie »... Ou encore : les résolutions de conflit peuvent être une « compétition », une « collaboration », un « compromis », un « évitement », etc. Ensuite, des conditions sont instituées afin qu'on puisse appartenir à l'une des catégories : pour être un « groupe restreint », un groupe doit posséder telle et telle caractéristique, etc. Il y a donc une définition des termes du texte qui s'établit progressivement, et une interdépendance des termes qui s'y trouvent pour assurer la signification de l'ensemble. Toutefois, le discours ne prend un sens que par le fait qu'il est supposé décrire adéquatement une réalité, une réalité psychologique et sociale. Or cette réalité qui est seule garante de la pertinence du discours est totalement absente du cours. Nous sommes en présence d'une abstraction totale, d'un résultat qui a coupé tout lien avec ce qui peut lui donner un sens ; avec toute pratique qui pourrait mobiliser le savoir et le rendre nécessaire.

Le savoir enseigné, dans le cas du cours de dynamique de groupe, est identifiable au texte qui est rendu disponible aux étudiants dans le polycopié. D'ailleurs, l'enseignante est consciente de cette réalité puisqu'elle craint que la distribution prématurée du polycopié n'ait pour conséquence l'absence des étudiants au cours, puisque toutes les informations requises pour l'examen seraient déjà en leur possession. Le polycopié n'est donc distribué que lors de la dernière leçon, obligeant ainsi les étudiants qui veulent prendre de l'avance dans leur étude à assister au cours afin de prendre note de la matière.

La stricte identification entre texte et savoir enseigné n'existe dans aucun des autres cours que j'ai observés. Et lorsqu'un texte existe qui reprend censément l'ensemble du cours, comme dans les cas du cours de philosophie, ce texte est plus que la somme d'informations énumérées. Il est porteur d'exigences supplémentaires qui forcent l'étudiant qui s'y confronte à faire autre chose qu'engranger les données qui y sont contenues.

Dans le cours de droit, le texte du polycopié est un récapitulatif des informations à retenir. L'enseignante développe un « texte oral », narratif, qui est la contextualisation et la problématisation du texte écrit du polycopié. Des interactions avec les étudiants sont présentes dans ce discours. L'enseignante s'adresse en permanence à son auditoire (« vous voyez ? » ; « vous comprenez ? » ; « imaginez... ! »). C'est dans ce discours que les contraintes par lesquelles l'enseignante est obligée par sa pratique sont exprimées.

L'enseignant de philosophie produit le texte du cours « en direct » au moment-même, même si cela n'est possible qu'au prix d'un important travail de préparation. Le texte écrit est la retranscription du discours de l'enseignant, retravaillé afin d'en éliminer les composantes trop « orales » (hésitations, etc.), et d'exprimer le plus clairement possible les idées qui sont développées oralement sous une forme parfois bien tortueuse. Le texte – oral ou écrit – reste porteur de la dévolution que l'enseignant fait du savoir qu'il enseigne. Il est nécessaire, face à un tel texte, de le retravailler personnellement : relectures, recherches annexes (grâce à des documents qui sont le plus souvent fournis par l'enseignant), reformulations, établissement de liens qui existent entre tous les éléments du cours et le problème central qu'il s'agit de cerner ; tout cela est nécessaire pour pouvoir acquérir une maîtrise de ce qui est donné.¹¹

Selon l'agencement de l'enseignement auquel il prend part, le texte prend différentes formes. Il prend également différentes places dans le savoir enseigné : référence quant au savoir enseigné, aide-mémoire, support-outil, expression des contraintes d'une pratique, commentaire... Notons, qu'il est rare qu'un cours ne mette les étudiants en présence que d'un seul texte : la plupart du temps, plusieurs textes s'y croisent : un ou plusieurs supports écrits (polycopié, documents, livres de référence), et des discours. Les relations entre ces textes sont parfois claires mais les étudiants sont parfois laissés seuls face à la tâche de les éclaircir.

4. Dramatisation : contre l'opposition « matière/manière »

Déterminer ce qui constitue le « savoir enseigné » dans un cours n'est pas simple. La complexité de ce que recouvre cette expression oblige à abandonner le recours aux expressions

de « contenu » de savoir par opposition à sa « forme » qui serait l'aspect sous lequel l'enseignant présente ce contenu ou cette « matière ». Il y a une indissociabilité entre ces éléments, et non une différence entre un « quoi » et un « comment ». « *What students learn is indeed closely associated with how they go about learning it* », écrit Ramsden (2006, p.53). Cet auteur qui travaille sur l'enseignement universitaire montre que *comment* un savoir est abordé en affecte la nature même. Il n'y a pas une nature du savoir qui puisse subsister en dehors des manières de le produire en classe. La cohérence du cours ne peut être distinguée en deux plans qui pourraient être modifiés indépendamment l'un de l'autre.

Cette impossibilité de faire la différence entre la « matière » et la « forme » du savoir se retrouve dans tous les cours que nous avons observés, même si dans un cas, le savoir enseigné peut être réduit à la juxtaposition d'informations dont le cours est l'énumération, animée mais non problématisée. C'est pourquoi la notion de dramatisation est importante : elle est la formulation en un seul mot de l'indissociabilité entre le mode d'énonciation et le savoir qui est énoncé. Qu'il s'agisse d'une énonciation à proprement parler ou d'une mise en scène par différents moyens, le « *comment* le cours est donné » *fait lui-même savoir* de par les exigences qu'il émet à l'égard des étudiants.

Le refus de l'opposition matière/manière n'est pas sans conséquences pédagogiques. Sans qu'il soit possible ici de les développer, il est important de les évoquer et d'en indiquer la nature. La *manière* n'étant pas une réalité indépendante et séparable d'une *matière*, il est inapproprié de réfléchir à des *manières* ou méthodes qui, considérées abstraitement, seraient en elles-mêmes meilleures que d'autres. Ce n'est qu'*a posteriori*, au vu de l'ensemble d'un cours, que l'on peut dire si l'agencement qu'il incarne est un succès ou pas, voire un échec complet – c'est-à-dire s'il parvient à faire exister chez les apprenants une modification de perspective et à les engager dans un travail personnel relatif à la pratique envisagée dans le cours, ou s'il ne fait qu'énoncer des informations n'engageant à rien si ce n'est à les assimiler sans susciter de démarche à leur égard.

¹¹ Il est toujours possible d'étudier par cœur un texte, même incompris. De plus, les exigences certificatives des enseignants – à savoir celles qui président à la note de l'examen – ne sont pas toujours similaires à celles qui sont mises en œuvre dans le cours.

Le fait de penser à des méthodes ayant une valeur envisagées en tant que telles et de façon indépendante de tout objet, conduit à des mécanismes consistant à appliquer à tout prix ces méthodes à des matières qui leur seraient censément compatibles *a priori*, puisque leur usage serait la marque d'un enseignement de qualité. Cette tendance, qui peut s'observer dans des enseignements mais aussi dans la littérature, mène souvent à des situations paradoxales, pour ne pas dire catastrophiques dans certains cas.¹²

Les différents enseignements que j'ai pu observer montrent que la pratique enseignante, dont l'une des contraintes fondamentales est l'obligation de faire apprendre quelque chose aux élèves, peut être mise en œuvre par des voies très différentes. Dans cette mise en œuvre, l'enseignant est le seul qui puisse rendre compte de la dramatisation du savoir qu'il enseigne bien qu'il ne soit pas maître absolu des tenants et des aboutissants de cette dramatisation – en effet, les « drames » d'un enseignant (et chercheur) en philosophie ne sont pas ceux d'une enseignante en dynamique de groupe ou d'une enseignante en droit (chercheuse et avocate). Si la nature des problèmes qui peuplent une pratique dépasse la limite de la personne de l'enseignant, c'est toutefois à elle ou à lui qu'il appartient de devoir inventer une manière de les faire exister de telle manière qu'ils puissent être transmis à son auditoire. Cette cohérence donnée à un cours par son enseignant s'est révélée, dans tous les cas observés, singulière et imprévisible. Les différentes réussites auxquelles j'ai assisté en termes de capacité à impliquer les étudiants dans les problèmes de la pratique et d'ainsi leur « dévoluer » le savoir enseigné ont pris, dans tous les cours, une forme différente et irréductible à quelques « types » figés. Ces singularités sont à chaque fois la rencontre entre une discipline, des étudiants (nombre, filière, niveau d'étude et de spécialisation), un enseignant riche de pratiques multiples et d'une histoire dans sa discipline (dont la nature varie du tout au tout entre les personnes), et d'autres dimensions encore, moins cruciales à mes yeux.

Pour chacun des cours observés, c'est la dramatisation construite par l'enseignant qui est ce qui permet le mieux de définir ou d'exprimer ce qui constitue le savoir qui y est enseigné. C'est elle qui recèle « ce qui fait savoir » dans un enseignement, et sa nature ne permet pas de dissocier matière et manière. Pour le dire autrement, il est impossible de rendre compte de la dramatisation d'un enseignement en caractérisant une forme ou un dispositif didactique appliqué à un contenu ou à un programme. Il est donc bien entendu impossible de concevoir un type de dramatisation abstraitement, hors contenu. De ce fait, on ne peut ni prédire ni prescrire ce qui, pour un programme donné (puisque les matières sont bien souvent imposées ou programmées), pour *tel* groupe d'étudiants et pour *tel* professeur, sera la dramatisation qui permettra que le cours soit un succès. Il est certain que de multiples voies sont possibles, qui ne se ressemblent pas et qui peuvent donner un cours qui transmettra véritablement un savoir. C'est bien en cela que consiste l'une des dimensions majeures de la pratique enseignante : l'invention, à chaque fois, de la ligne par laquelle passe la transmission du savoir, ligne qui ne peut être prescrite en faisant abstraction des contraintes liées à l'histoire de l'enseignant, à ses pratiques et aux situations d'apprentissage auxquelles il est confronté.

¹² Il n'est pas rare, par exemple, de voir des enseignants chercher à tout prix à « faire de la situation-problème ». Je suis très attaché à l'idée de faire exister les savoirs, durant les cours, de façon à ce que l'apprenant soit impliqué dans leur construction. Toutefois, « faire de la situation-problème » à tout prix et à tout propos frise le ridicule – voire l'horreur didactique. Les ouvrages comme les *banques de situations-problèmes* me semblent caractéristiques de cette posture qui consiste à envisager abstraitement des formes de savoirs ou des *manières* pour les appliquer ensuite, tout aussi abstraitement, sur quelque sujet que ce soit. (Voir par exemple De Vecchi, 2004.) J'ai analysé certaines des situations-problèmes proposées dans ces ouvrages en montrant en quoi, tout d'abord, elles n'ont de la situation-problème que le nom, et ensuite en quoi ces mises en scène échouent totalement à impliquer les apprenants dans une véritable construction problématique. Bien souvent, elles déguisent un processus de transmission d'informations en la déguisant en une interrogation. (Philippe, 2007, pp.67-72.) Cette problématique est l'objet d'un article à paraître prochainement.

Bibliographie

- BARBIER J.-M. (éd.) (2004), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, (1996).
- BARBIER J.-M. & GALATANU O. (éds.) (2000), *Signification, Sens, Formation*, Paris, PUF.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- BRU M. (2003), « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », *Les pratiques professionnelles de l'enseignant. Élément pour un cadre d'analyse*, J-F. Marcel (éd.), Paris, L'Harmattan.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- DELBOS G. & JORION P. (1984), *La transmission des savoirs*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme.
- DE VECCHI G. (2004), *Une banque de situations-problèmes tous niveaux*, tome 1, Paris, Hachette.
- DEWEY J. (1925), *Comment nous pensons*, (Traduction O. Decroly), Paris, Flammarion, (1910).
- FABRE M. (2006), « Analyse des pratiques et problématisation : quelques remarques épistémologiques », *Recherche et Formation*, n° 51, Paris, INRP, pp.133-145.
- PHILIPPE J. (2004), « La transposition didactique en question ; pratiques et traduction », *Revue française de pédagogie*, n°149, Paris, INRP, pp.29-36.
- PHILIPPE J. (2007), *Le rôle des pratiques des enseignants dans la construction des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, inédit.
- RAMSDEN P. (2006), *Learning to teach in higher education*, Londres, RoutledgeFalmer, (2003).
- REY B. (2002), « Diffusion des savoirs et textualité », *Recherche et Formation*, n°40, Paris, INRP.
- REY B. (2006), « Le savoir universitaire : un savoir sans problème ? », *Situations de formation et problématisation*, M. Fabre et E. Vellas (éds.), Bruxelles, De Boeck, pp.143-157.
- STENGERS I. (1997), *Cosmopolitiques*, tome 1 : *La guerre des sciences*, Paris, La découverte-Synthélabo/Les Empêcheurs de penser en rond.
- WHITEHEAD A. N. (1967), *The aims of education, and other essays*, New York, The Free press.

La fonction de l'imaginaire dans la construction de la problématique en recherche doctorale : obstacle et outil

Constantin Xypas & Renaud Hétier¹

Résumé

L'imaginaire est ici réévalué, dans la veine bachelardienne, comme source et élan vers le savoir, mais aussi comme obstacle. Il importe cependant de comprendre de quelle façon cet imaginaire est susceptible de configurer notre appréhension du monde, des objets, du réel même. Ceci, notamment dans la situation où sont les jeunes chercheurs en sciences sociales, qui doivent faire à la fois avec la force de leur intuition – du fait de leur « jeunesse » dans la recherche, et avec le rapport impliqué et impliquant qu'ils ont avec leurs objets, qui sont volontiers d'autres sujets, quand il ne s'agit du sujet qu'ils sont pour eux-mêmes. Le travail de catégorisation des structures imaginaires opéré par Gilbert Durand est alors d'un précieux secours. Mais il ne saurait être question de s'arrêter à une description : la recherche exige un déplacement, depuis des positions spontanément militantes et/ou complices, vers un positionnement synthétique, qui soit susceptible de prendre en considération la complexité, les tensions, les contradictions du réel. C'est sur les modalités opératoires d'un accompagnement qui favorise ce déplacement que se termine cette contribution.

Comme Gaston Bachelard l'a bien montré, la rupture épistémologique avec le sens commun constitue la principale condition pour construire une problématique de recherche². Or, il est fort probable que le sens commun n'est pas présent de la même manière dans la pensée du chercheur qui étudie l'infiniment petit (en microbiologie ou en physique quantique), ou l'infiniment grand (en astronomie, en paléontologie ou en géologie), l'abstraction la plus pure (en mathématiques ou en logistique) et les comportements humains par principe concrets et labiles (en sociologie, en psychologie ou en sciences de l'éducation). Et chaque champ disciplinaire suscite chez le chercheur (*a fortiori* s'il est novice) des implications personnelles différentes. En quoi consiste la difficulté spécifique que rencontrent les chercheurs novices en sciences sociales en général et en sciences de l'éducation en particulier ? Quelle est la cause de leurs difficultés à rompre avec le sens commun afin de construire une problématique de recherche ? Notre hypothèse est qu'une telle rupture sera facilitée ou, au contraire, rendue plus ardue en fonction du type d'imaginaire que le doctorant mobilise. Le présent article poursuit trois objectifs :

- la compréhension heuristique de l'imaginaire structurant le rapport que le chercheur construit avec son objet ;
- la nécessité, pour le directeur de recherche, de penser des voies, des « passages » adéquats : si une pensée synthétique est le but, le chercheur n'y parviendra pas par les mêmes voies selon qu'il est dans un régime diurne ou nocturne, et ce qui peut faciliter le passage dans un cas peut l'empêcher dans l'autre ;
- du coup, intérêt de la théorisation de Durand, mais aussi nécessité de réfléchir de façon critique sur les passages dynamiques qui permettent une prise de distance, au-delà de la description statique à laquelle peut aboutir l'analyse structurale.

¹ Professeur et Maître de conférences en sciences de l'éducation, Institut des Sciences de la Communication et de l'Éducation d'Angers, Université Catholique de l'Ouest, Angers.

² Voir notamment G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1938 & M. Fabre, *Bachelard éducateur*, PUF, 1995.

1. Nécessité et difficulté de la rupture épistémologique pour les chercheurs en sciences sociales

Certes, comme le remarque Bachelard, *tout* chercheur puise ses intuitions les plus fécondes, mais aussi ses obstacles les plus tenaces, dans ses croyances intimes. Ainsi, étudiant les « conditions psychologiques d'une nouvelle recherche », Bachelard adresse aux scientifiques la demande

suivante : « Donnez-nous surtout vos idées vagues, vos contradictions, vos idées fixes, vos convictions sans preuve ». [...] Donnez-nous [...] l'a *priori* de votre rêverie mathématique, la fougue de vos projets, vos intuitions inavouées »³. Mais si les idées vagues et les idées fixes, les convictions sans preuves et les rêveries stimulent la créativité du chercheur, il faut bien se souvenir que « l'objectivité scientifique n'est possible que si l'on a d'abord rompu avec l'objet immédiat, si l'on a refusé la séduction du premier choix, si l'on a arrêté et contredit les pensées qui naissent de la première observation. Toute objectivité, dûment vérifiée, dément le premier contact avec l'objet »⁴.

■ Une forte implication affective

Or, il semble plus facile à un chimiste ou un physicien de rompre avec son objet immédiat, dans la mesure où celui-ci est un objet inanimé et abstrait, qu'à un chercheur en sciences de l'éducation qui lui est en interaction constante avec des êtres humains pour lesquels il éprouve des affects : positifs ou négatifs, jamais neutres. Tel est le cas notamment de l'éducateur spécialisé travaillant avec des adultes handicapés mentaux, ou du professeur de mathématique enseignant à des lycéens non voyants. Bachelard insiste sur « le caractère d'obstacle présenté par l'expérience soi-disant concrète et réelle, soi-disant naturelle et immédiate »⁵. Mais comment rompre avec son expérience concrète et réelle, lorsque l'on est formateur d'adulte, cadre infirmier, enseignant ou éducateur ?

■ Un jeu existentiel menant à la militance

Cependant, les chercheurs en sciences sociales présentent, par rapport à ceux des sciences exactes, une particularité : ils constituent pour l'essentiel un public adulte entrant en thèse après avoir acquis non seulement une longue expérience professionnelle, mais aussi une expérience de vie riche en événements (mariage, enfants, séparation, maladies, engagement associatif ou politique, etc.). De ce fait, leur motivation pour écrire une thèse est fondamentalement existentielle. Le candidat est mû par un désir de réalisation de soi et sa démarche est fondée autant sur les doutes que sur des certitudes. Il n'est pas rare qu'un doctorant commence par dire « je veux démontrer que... », puis présente comme question ce qui n'est en fait qu'une affirmation sous forme interrogative. Ainsi sous les apparences du questionnement perce la conviction du militant⁶. Or la militance, phénomène récurrent en sciences sociales, qui consiste en un engagement en faveur d'une cause, constitue le principal obstacle dans la construction de la problématique car elle empêche la rupture avec le sens commun.

En conclusion, à la difficulté que rencontre tout scientifique quant à la construction de son objet de recherche s'ajoute, en sciences sociales, une caractéristique spécifique, une sorte de « résistance » existentielle. Au même titre qu'il existe des virus résistant aux antibiotiques, observerait-on des doctorants résistant à la problématisation ?

³ G. Bachelard, *La philosophie du non*, PUF (1940), Quadrige, 1981, p.13.

⁴ G. Bachelard, *La psychanalyse du feu*, Gallimard (1949), Folio Essais, 1985, p.11.

⁵ G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, *op.cit.*, p.9.

⁶ Voir C. Xypas et J.-Y. Robin, « La dimension existentielle dans la construction du problème en recherche doctorale », communication non publiée au colloque de l'ACFAS, UQTR, 2007.

■ *L'origine des résistances*

A bien y chercher, écrit Bachelard, « on trouverait, sous des théories plus ou moins facilement acceptées par les savants et les philosophes, des convictions souvent bien ingénues. Ces *convictions non discutées* sont autant de lumières parasites qui troublent les légitimes clartés que l'esprit doit amasser dans un effort discursif. Il faut que chacun s'attache à détruire en soi-même ces convictions non discutées. [...] Il faut que chacun détruise plus soigneusement encore que ses phobies, ses 'philies', ses complaisances pour les intuitions premières »⁷. Si les convictions non discutées sont le lot commun des scientifiques, (y compris en sciences sociales), l'intrusion de la militance dans la problématisation est propre aux sciences sociales en général et aux sciences de l'éducation en particulier. Elle peut prendre différentes formes : que ce soit la volonté de démontrer une thèse, le désir de fustiger une injustice ou, au contraire, de défendre une cause...

Quelle est l'origine de telles résistances ? Plus largement, quelle est l'origine des deux tentations qui guettent le chercheur novice en sciences sociales : embrasser la totalité du réel, ou, inversement, le réduire à une cause unique à promouvoir ou à pourfendre ? Nous émettons l'hypothèse que les deux tentations découlent d'une origine commune qui a pour nom : l'imaginaire. En nous inspirant des trois structures de l'imaginaire mises en lumière par Gilbert Durand, disciple de Bachelard, nous montrerons en quoi l'identification de la structure mobilisée par le doctorant peut permettre de transformer l'obstacle en aide.

2. Les structures de l'imaginaire à l'aune de la recherche doctorale

Bachelard considère l'imaginaire comme le moteur de la nouveauté : « le vocable fondamental qui correspond à l'imagination, c'est l'imaginaire. Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte. Elle est dans le psychisme humain

l'expérience même de l'ouverture, l'expérience même de la nouveauté »⁸. Proche des analyses de Carl Gustav Jung, Bachelard situe les racines de l'imagination dans les archétypes. Il conçoit l'archétype comme un symbole moteur qui dynamise l'imagination. Les archétypes, matrices inconscientes, se répartissent en deux polarités, masculine (Animus) et féminine (Anima). L'Animus modifie le traitement des images dans un sens volontariste de lutte, alors que l'Anima dans un sens pacifique de réconciliation des contraires. Il importe de comprendre que l'imaginaire n'est pas le négatif du scientifique, mais qu'il en est le premier geste, avec lequel il faudra cependant rompre. Comme le remarquait Bachelard, « on ne vole pas parce qu'on a des ailes, on se croit des ailes parce qu'on a volé »⁹. De ce point de vue, les technologies de l'aéronautique découlent de cette première expérience imaginaire qui cherche ensuite les moyens de sa réalisation, mais les moyens de sa réalisation supposeront d'accepter les contraintes physiques auquel le rêve était aveugle.

Gilbert Durand va amplifier la vision de son maître en créant une véritable anthropologie de l'imaginaire. Pour lui, l'imaginaire « constitue le premier substrat de la vie mentale dont la production conceptuelle n'est qu'un rétrécissement »¹⁰. Durand remplace l'Animus et l'Anima junguiniens par trois structures (héroïque, mystique et synthétique) relevant de deux régimes d'imaginaire, l'un diurne, l'autre nocturne. Cependant, Durand construit sa pensée à partir d'un corpus composé de mythes et de religions et, dans une moindre mesure, d'œuvres littéraires. Il n'étudie pas l'imaginaire de la pensée scientifique¹¹. Aussi procéderons-nous non pas à un

⁷ G. Bachelard, *La psychanalyse du feu*, op.cit., p.18. Passages soulignés par nous.

⁸ G. Bachelard, *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Corti, 1943, p.7.

⁹ *Ibid.*, p. 36.

¹⁰ J.-J. Wunenburger, *L'imaginaire*, PUF, 2003, p.21.

¹¹ G. Durand remarque qu'il est plus difficile d'analyser des objets scientifiques, dans la mesure même où c'est en sortant des langages rhétoriques et prélogiques qu'on entre dans un langage scientifique. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas, 1969, p.493.

résumé fidèle de son ouvrage maître, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, mais à une relecture interprétative de sa pensée.

■ **Le régime diurne et la double nature de la structure schizomorphe**

Le *régime diurne* comporte une seule structure nommée tantôt *diaïrétique*¹², tantôt *héroïque*, selon qu'elle valorise des images de séparation et de distinction, ou des images d'opposition polémique. Dans les deux cas, elle installe entre les éléments des clivages et des oppositions tranchées, elle valorise les coupures, les antagonismes et les antithèses.

En tant que *héroïque*, cette même structure valorise des images d'opposition polémique et pratique une « *pensée par antithèse* ». G. Durand définit l'*antithèse* comme un « dualisme exacerbé, dans lequel l'individu régit sa vie uniquement d'après des idées et devient 'doctrinaire à outrance' »¹³. Dans la mesure où elle entraîne des prises de position peu nuancées *pour* une cause ou *contre* une situation censée tout expliquer, cet état d'esprit entrave aussi bien la rupture avec le sens commun que la construction d'une problématique de recherche. Au lieu de rechercher la cause du phénomène, le doctorant croit la détenir. Il ne lui reste plus alors qu'à la démonter.

Cependant, en tant que *diaïrétique*, elle valorise les images de séparation et de distinction, elle introduit de la clarté dans la pensée. Relèvent de cette structure « deux des plus grandes philosophies de l'Occident, à savoir celle de Platon et celle de Descartes »¹⁴. Sur le plan des sciences, elle a servi dans les méthodes physico-chimiques et biologiques, mais aussi dans le développement de la géométrie dans la mesure où elle privilégie le « primat de la symétrie, du plan, de la logique la plus formelle »¹⁵. Cette disposition ne manque pas d'intérêt dans la mesure où elle est à l'origine du travail de l'analyse.

Lorsqu'un chercheur novice annonce : « Ce contre quoi je me bats... » ou bien « Je suis agacé de voir que... » ou encore « Je veux démontrer que... », il adopte une posture héroïque, au sens de Durand. Lorsqu'en revanche il s'attelle à discriminer finement les observations de terrain et à dialectiser ses concepts, il est dans la posture diaïrétique. La première l'empêche de rompre avec le sens commun, la seconde l'y conduit. Dans le premier cas, le directeur de recherche peut aider le doctorant à prendre conscience de son militantisme et l'aider à en sortir par une double démarche, la confrontation avec le réel, (collecte de données par une approche rigoureuse) et la confrontation avec la pensée construite d'auteurs arrivant à des conclusions différentes¹⁶.

■ **Le régime nocturne et ses deux structures**

Le *Régime Nocturne*, quant à lui, inclue deux structures nommées respectivement « mystique » et « synthétique ». Il est dominé par « les schèmes de l'intimité et de la profondeur », « le souci des liaisons et des fusions » (p.306), « le souci du compromis » qui « aboutit à une cosmologie synthétique et dramatique dans laquelle fusionnent les images du jour et les figures de la nuit ». Et Durand de compléter : « La poésie nocturne tolère les 'obscurités clartés'. Elle est débordante de richesses, donc indulgente »¹⁷.

La *structure mystique*, de type intimiste, tend à agglutiner les éléments en jouant sur les analogies et l'euphémisation des différences. A travers un texte particulièrement dense mais confus nous pouvons affirmer qu'elle se manifeste par les caractéristiques suivantes :

¹² Diaïrétique : de διαίρειτικός adjectif qui signifie 1 'divisible', 2 'qui sert ou peut servir à diviser'.

¹³ G. Durand, *op. cit.*, p.213. (Durand s'inspire d'E. Minkowski, « Troubles essentiels de la schizophrénie », in *Évolution psychiatrique*, Payot, 1925).

¹⁴ *Ibid.*, pp.204-205.

¹⁵ *Ibid.*, p.211.

¹⁶ Le fondement psychologique d'une telle pédagogie se trouve dans la théorie piagétienne de l'égo-centrisme intellectuel et des décentrations successives.

¹⁷ *Ibid.*, p.307.

- « le réalisme sensoriel des représentations ou encore dans la vivacité des images »¹⁸ et par « l'attachement à l'aspect concret, coloré et intime des choses »¹⁹ ;
- les précisions du détail au détriment de la vue d'ensemble : Durand insiste sur la minutie, la méticulosité, la précision du « détail qui devient représentatif de l'ensemble »²⁰ au point de perdre de vue l'ensemble ;
- le renversement des valeurs : « ce qui est inférieur prend la place du supérieur, les premiers deviennent les derniers, la puissance du poucet vient bafouer la force du géant et de l'ogre »²¹. Et à Durand d'y reconnaître l'aptitude intuitive qui caractérise le talent artistique.

Au mieux, la structure mystique se manifeste dans la littérature (Dostoïevski, Zola), dans la peinture (Van Gogh), dans les religions et bien entendu dans la pensée mystique (saint Jean de la Croix). Au pire, la structure mystique se caractérise par « la viscosité du thème, qui dicte une pensée qui n'est plus faite de distinction, mais de variations confusionnelles sur un seul thème »²².

Il n'est donc pas surprenant qu'elle ne se manifeste pas dans la recherche en sciences exactes. Comment le pourrait-elle, alors qu'elle ignore le temps qui s'écoule et les inexorables transformations qu'il entraîne ? La religion et la mystique ont l'éternité pour perspective et dévoilent le sens caché des choses, y compris la volonté de Dieu dans les religions monothéistes. Les sciences exactes, au contraire, progressent de manière continue à partir de distinctions conceptuelles basées sur des théories démontrées et de vérifications systématiques sur le terrain des faits.

Comme nous l'avons fait pour la structure schisomorphe, nous allons différencier les dispositions qui ouvrent les perspectives de recherche de celles qui les ferment.

En tant que « visqueux et agglutinant », un imaginaire mystique constitue pour le doctorant, selon notre expérience, une difficulté majeure pour construire une problématique. Il a beau multiplier les lectures, le novice peine à établir une hiérarchie, minimise les différences et affadir les distinctions. Il aboutit ainsi, au moins dans un premier temps, à une pensée close, repliée sur elle même, sans aspérité, sans contradiction, bref, sans problème.

En tant qu'« intime », ce même imaginaire mystique ouvre cependant des perspectives productives. On remarque ainsi qu'en sciences sociales, depuis une trentaine d'année, s'est fait jour un courant sociologique centré sur l'étude du quotidien, banal par définition, (par exemple, le soin apporté au linge de maison, la première fois amoureuse, etc.). On y retrouve la minutie, la méticulosité, la précision du détail, parfois au détriment de l'ensemble. En sciences de l'éducation, le courant des récits de vie, ou de l'apprenance, relèvent également des structures mystiques de l'imaginaire dans la mesure où le chercheur s'immisce dans l'intimité des sujets. Cela ne doit pas nous étonner : la connaissance intime est parfois la seule à pouvoir rendre compte du mobile profond et du sens secret que les sujets attribuent à leurs activités.

La seconde structure du régime nocturne est d'une toute autre nature. La *structure synthétique* permet en effet de composer ensemble les éléments antagonistes et fait alterner les matériaux des deux structures précédentes. Elle s'oppose donc à la fois à l'imaginaire héroïque de combat et à l'imaginaire mystique agglutinant. L'imaginaire synthétique peut revêtir ou bien la forme harmonique, au sens musical du terme, ou bien la forme dialectique, au sens philosophique.

G. Durand définit l'harmonie par le simple « agencement des différences et des contraires » comme dans la musique classique »²³, et l'illustre par les symphonies de Beethoven. Mais l'imaginaire synthétique revêt fréquemment un caractère dialectique. En effet, « la synthèse n'est pas une unification comme la mystique, elle ne vise pas à la confusion des termes mais à la

¹⁸ G. Durand, *op. cit.*, p.313.

¹⁹ *Ibid.*, pp.319-320.

²⁰ *Ibid.*, p.316.

²¹ *Ibid.*, p.317.

²² *Ibid.*, p.311.

²³ *Ibid.*, p.401.

cohérence sauvegardant les distinctions, les oppositions. [...] Les thèmes ne restent jamais statiques mais se développent en s'affrontant »²⁴ comme dans la tragédie, le drame et le roman. L'imaginaire synthétique peut enfin revêtir la forme historique et déboucher sur la philosophie de l'histoire. « La compréhension exige que les contradictoires soient pensées en même temps et sous le même rapport en une synthèse »²⁵ (Hegel, Marx, Michelet).

L'imaginaire synthétique est, on s'en doute, indispensable pour la recherche, au même titre que l'imaginaire diaïrétique. Or, la contribution de Durand ne consiste pas à présenter l'analyse et la synthèse, dont tout élève de terminal comprend la nécessaire complémentarité. Le mérite de l'approche durandienne, telle que nous la comprenons, réside dans le *trajet*. Dit autrement, ce qui semble inné chez l'homme, c'est l'imaginaire héroïque du combat, correspondant à l'Animus junguien, et l'imaginaire mystique conciliant, correspondant à l'Anima intime et bienveillante.

La structure synthétique, elle, - qui ne se rencontre ni dans les rêves, ni dans les contes populaires - n'est pas innée. Elle est le résultat d'un apprentissage lent et patient.

3. L'accompagnement du doctorant à l'aune des structures de l'imaginaire

Deux questions se posent alors dans l'accompagnement du chercheur néophyte : comment lui permettre d'ouvrir, à une distance suffisante de son imaginaire originaire, un espace synthétique qui seul va permettre d'objectiver son objet, en rendant compte de sa réalité de manière équilibrée et

donc possiblement contradictoire ? Mais, de plus, comment faciliter un trajet en double sens, de telle manière que l'effort d'objectivation n'aboutisse pas à un dessèchement, à une désincarnation, mais reste alimenté par la richesse des origines (l'élan héroïque qui porte le chercheur, la connaissance intime qu'il retire de son expérience) ?

Il est de plus à craindre, concernant ce second aspect, que selon ce phénomène auquel la psychanalyse nous a familiarisés, nous assistions à un « retour du refoulé », et que l'héroïsme ou le mysticisme initiaux refassent brutalement irruption, et compromettent l'effort de rationalisation par des régressions vers des positions antérieures. On en arrive à l'idée d'une intelligence du passage qui serait caractérisée par deux qualités essentielles : la fluidité et la souplesse. La fluidité, pour que le passage se fasse effectivement, et de façon que, s'il faut bien qu'il y ait « deuil » (d'une idéologie, d'un attachement initial), il ne doit pas y avoir « meurtre » (de son identité, de son histoire, de sa richesse d'expérience et de sensibilité). La souplesse, pour que ce soit bien la *fixation exclusive* à la posture initiale qui soit abandonnée, et non la connaissance profonde et le dynamisme qui sont les trésors de cette posture ancrée.

L'accompagnement doctoral ne manque pas de pièges : une opposition trop vive, une pression trop franche peuvent agresser le néophyte et l'entraîner à se recroqueviller sur sa posture imaginaire initiale, qui est celle où il est susceptible de retrouver une sécurité intellectuelle et émotionnelle. Le recours au collectif des chercheurs néophytes, en séminaire, n'offre pas toujours, à cet égard, des garanties supérieures : le désir de convaincre, l'identification au directeur de recherche – bien entendu facilitée par le fait que l'objet de recherche de l'autre... n'est pas le sien et se trouve donc en dehors de son attachement imaginaire – peuvent pousser le groupe à une insistance qui va augmenter la résistance du chercheur mis sur le grill... Le « héros » peut se raidir glorieusement dans un sentiment paranoïde, et « l'intimiste » se replier dans sa douce autarcie. En somme, trop de contradiction, ou plutôt une contradiction trop externalisée, empêche de faire place à la contradiction au sein même de sa propre compréhension du réel.

Comment penser alors ce passage en double sens, suffisamment fluide et souple ? Laissé à lui-même, le néophyte n'a que peu de chances de se risquer en dehors de son imaginaire originaire.

²⁴ G. Durand, *op. cit.*, p.403.

²⁵ *Ibid.*, p.406.

Mais il ne s'agit pas non plus, on l'a vu, d'engager une opposition stigmatisante et réifiante. C'est donc à partir d'un double principe de triangulation et de pluralisation que nous pensons pertinent de penser le dispositif d'accompagnement du néophyte. La triangulation rompt l'isolement, mais tout aussi bien déplace la focalisation du miroir de l'opposition. Elle ouvre vers des ressources (auteurs, œuvres, confrontation au terrain, confrontation à l'histoire) qui sont autant d'objets tiers. Elle vise à opérer un déplacement du regard vers des formes d'altérité moins massives que ce « sur- alter » que ne peut pas ne pas être le directeur de recherche. La pluralisation offre le double avantage de la mesure (le choc est d'autant moins frontal qu'il est moins idéologique – au autrement dit quand il mobilise moins massivement l'imaginaire), et de la réitération (tel le retour sur le terrain, ou la relecture). D'une certaine manière, cette pluralisation engage dans ce registre diaïrétique dont nous avons vu avec Durand qu'il ouvrait le chemin à l'analyse de la structure synthétique.

Cela nous conduit à une considération plus générale sur la dynamique de triangulation évoquée et sur la place du tiers qui en découle. Il n'y a pas de tiers dont la position est assurée en soi, dont l'essence serait fixée. L'entrée en scène d'éléments tiers, dont nous pensons qu'elle permet la sortie de l'opposition héroïque et du repli fusionnel, est entièrement tributaire de la qualité de la triangulation pensée et animée par le directeur de recherche. Cela suppose que celui-ci ne se fige pas lui-même dans une posture de grand-opposant, mais occupe bien cette position vicariante qui lui fait tout à la fois offrir et accueillir ces objets tiers nécessaires. Et c'est alors, à cette condition, qu'il peut jouer lui-même un rôle de tiers. Cette triangulation ne tient en effet que par le jeu fluide et souple qu'on entretient, jusqu'à ce que le chercheur néophyte puisse se sentir capable d'être à son tour un tiers vis-à-vis de son objet. C'est dire que son objet ne lui devient pas étranger aussitôt qu'il cesse de se confondre à lui, mais bien qu'il le construit avec attention, avec soin, en tenant donc compte tout aussi bien de l'altérité de son objet que de la motivation qui le porte à vouloir en dire quelque chose.

En conclusion

En définitive, en partant des trois structures de la théorie durandienne de l'imaginaire, nous avons abouti à cinq registres : nous avons distingué, dans le régime diurne, le registre « héroïque » et le registre « diaïrétique », et dans le régime nocturne, (à coté du registre synthétique), les registres « mystique intimiste » et « mystique visqueux ». Nous préférons parler de registres, plutôt que de structures au sens où ces dernières sont par définition statiques et se manifestent dans les œuvres, alors que la pensée en mouvement se sert de registres de fonctionnement variés, au gré des besoins.

Pour parvenir au registre « synthétique » seul capable de rendre compte de la complexité et de la contradiction des phénomènes ainsi que de leur temporalité, il semblerait que les imaginaires diaïrétique (par l'esprit d'analyse qu'il donne) et intimiste (par la connaissance fine qu'il procure) constituent des passages nécessaires en vue d'élaborer, en un second temps, une problématique. Il incombe au directeur de thèse d'établir le diagnostic juste afin de guider le chercheur novice²⁶ :

- de la militance en faveur d'une thèse vers la nuance qui précède la synthèse, par le recours à une observation des faits qui résistent à son *a priori*, voire le contredisent ;
- de la mystique qui privilégie la description de détails, vers l'observation de lignes de fracture, l'établissement de catégories et, *in fine*, une vision d'ensemble de son objet d'étude.

²⁶ Pour les précautions nécessaires, voir E. Enriquez, « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle », *Revue Connexions*, n°33, 1981, pp.93-109.

Bibliographie

BACHELARD G. (1940), *La philosophie du non*, Paris, PUF.

BACHELARD G. (1943), *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, Corti.

BACHELARD G. (1949), *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.

DURAND G. (1969), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas.

Le sentiment amoureux chez les filles et les garçons entre 6 et 11 ans : son implication dans le mode de construction identitaire de genre

Sophie Ruel¹

Résumé

Cet article a pour objet de montrer que la conception du sentiment amoureux est différenciée entre les filles et les garçons et de tenter d'en comprendre les raisons en évoquant notamment le poids de la pression des pairs et des programmes télévisés où les enfants puisent des valeurs et des références participant à la représentation du sentiment amoureux. L'exercice est également d'évaluer dans quelle mesure cette différenciation participe à l'élaboration des identités masculines et féminines. L'examen de la conception polymorphe des relations amoureuses, l'implication des pairs dans le cadre des amours enfantines et la place du registre sentimental dans les programmes télévisés fournissent des indices de réflexion pour décrypter le mode de construction identitaire de genre des enfants.

Cet article s'inscrit dans le champ de recherche d'une sociologie de l'enfance, domaine de recherche francophone encore relativement vierge dont le dessein est de réintroduire l'enfant en tant qu'acteur (Sirota, 2006). Il est issu d'un travail de thèse en cours qui se centre sur la manière dont les enfants se saisissent de la construction culturelle des sexes que leur expose l'organisation sociétale pour se l'approprier dans leurs relations avec leur environnement². Cet article s'appuie sur un travail d'observation effectué au cours de l'année scolaire 2004-2005 au sein de quatre écoles élémentaires essentiellement situées en Normandie et comptant au total 881 élèves³. Ce travail d'observation a été également complété par une série de quarante entretiens individuels auprès de 21 filles et de 19 garçons âgés de 6 à 11 ans issus de milieux socio-culturels variés et scolarisés dans l'une des quatre écoles élémentaires sur lesquelles a porté notre recherche⁴. Notre recherche s'appuie de ce fait sur un dispositif méthodologique qui coordonne deux approches méthodologiques complémentaires : des entretiens semi-directifs et

¹ ATER, Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences de l'Education (EA965), Université de Caen Basse-Normandie.

² *La construction culturelle des sexes du point de vue des enfants. L'enfant, sujet actif dans le processus de socialisation et de formation des identités de genre*, sous la direction d'Alain Vergnion, Professeur de Sciences de l'Éducation, Université de Caen Basse-Normandie.

³ Notre travail de terrain a été réalisé par observation directe sur les espaces circonscrits que sont les cours de récréation et les salles de classe. Notre temps global d'observation s'élève à 172 heures. Au sein des salles de classe, nous sommes toujours restée à la même place, à savoir assise au fond de la salle derrière les élèves afin de minimiser les facteurs de non-neutralité scientifique et de préserver la normalité des conduites. A l'inverse, au sein des cours des récréations, nous avons adopté des positionnements différents afin de voir la diversité des situations et leurs différentes composantes. Nous avons tenu un journal de terrain composé de notes de terrain (récits d'événements, d'interactions, descriptions de lieux ou de personnes, etc.), de réflexions personnelles et de notes d'analyse provisoires.

⁴ Les entretiens de type semi-directifs ont été conduits suivant un guide d'entretien préalablement établi. Ils ont eu lieu aux heures de liberté des enfants. La date et l'heure des entretiens ont été choisies pour maximiser la disponibilité des interviewés. La plupart des entretiens se sont déroulés soit pendant les vacances scolaires, soit les jours où les enfants avaient du temps libre (les mercredis et les fins de semaine) en tenant compte de leur propre souhait. Les enfants ont été interviewés chez eux, à leur domicile familial afin qu'ils soient plus à l'aise et sans la présence d'une tierce personne pour éviter les jeux d'influence éventuels. La durée des entretiens a été variable d'un enfant à l'autre allant de 15 minutes à 1 heure 30. Certains enfants, les plus jeunes en particulier, ont été interviewés plusieurs fois. Chaque entretien a été enregistré et retranscrit intégralement. Nous nous sommes engagée à l'anonymat des enfants rencontrés. Nous avons donné des prénoms fictifs aux enfants lors de la rédaction de notre recherche. Les phrases énoncées par les enfants sont restituées telles quelles dans les extraits que nous donnons.

un travail d'observation. Leur complémentarité mutuelle nous a permis d'effectuer un travail d'investigation en profondeur qui, lorsqu'il est mené avec la lucidité et les précautions d'usage, présente un degré de validité satisfaisant. De plus, la mise en rapport des entretiens avec les observations nous a offert la possibilité de vérifier des interprétations, de les nuancer, de les compléter. Au cours de notre travail, nous nous sommes intéressée à la manière dont les filles et les garçons concevaient le sentiment amoureux.

Notre recherche se place donc sous l'angle des enfants et non des adultes. Notre perspective de travail consiste à prendre en considération leurs paroles, leurs expériences, dimension peu valorisée au sein des recherches antérieures. En les écoutant et en les observant, nous avons porté sur eux un regard qui met en avant leur agir, leur rôle dans leur propre construction en tant que fille ou garçon.

L'amour n'est pas le privilège exclusif des adolescents et des adultes. Bien que les enfants se lient facilement entre pairs du même genre, cela leur permettant de vivre une complicité et une solidarité qui les protègent du rejet et de la crainte de l'autre, les histoires d'amours enfantines existent bel et bien même si parfois elles sont habilement déguisées. Elles sont des moments particuliers qui mêlent la découverte de l'autre et celle du sentiment amoureux. Dès l'école maternelle, les enfants éprouvent de telles émotions.

Ainsi, après avoir spécifié le fait que les filles et les garçons de notre échantillon n'épousent pas la même perception des relations amoureuses, nous tenterons d'en comprendre les raisons en évoquant notamment le poids de la pression des pairs et des programmes télévisés où les enfants puisent des valeurs et des références participant à la représentation du sentiment amoureux et à l'édification des identités féminines et masculines.

1. La conception polymorphe des relations amoureuses

Comme l'ont déjà souligné les travaux d'Eleanor Maccoby (1990), le genre demeure un vecteur principal d'identité sociale. Garçons et filles, dès l'enfance, cherchent à travers leurs attitudes à se différencier pour construire leur identité. Notre recherche qui se centre sur la conception du sentiment amoureux a confirmé ce constat.

Avant de montrer que la conception du sentiment amoureux est différenciée entre les filles et les garçons, nous tenions à mentionner que les enfants n'apprécient pas l'intrusion des adultes dans le cadre de leurs histoires d'amours enfantines. Emma (6 ans) dit : « *C'est notre monde à nous. Ça regarde que nous, pas les grandes personnes et ni papa, maman* ». Les propos d'Inès (7 ans) sont semblables : « *Le truc qui m'énerve le plus, c'est quand la maîtresse, elle chope un de mes petits mots sur lesquels je parle de Kevin. Ça la regarde pas* ». Les déclarations citées ci-dessus nous permettent de constater que les histoires d'amours enfantines demeurent une dimension propre à « l'entre-enfants ». À travers l'émoi amoureux, les enfants se détachent du cocon familial et apprennent à créer avec autrui une relation de continuité qui diffère du sentiment amical et qui reste propre au monde de l'enfance.

■ Des filles plus prolixes sur le thème du sentiment amoureux

Dans le cadre de leurs relations amoureuses, les filles expriment plus facilement ce qu'elles ressentent, éprouvent et se laissent aller plus aisément aux confidences. Elles proposent également des nuances importantes entre être très amoureuse, croire être amoureuse, aimer bien ou trouver bien un garçon. Concrètement, pour certaines filles, les sentiments existent et leur expression est effective. Christelle (9 ans) déclare : « *Je suis folle amoureuse de Cédric. Il est dans ma classe. Toutes les nuits, je rêve de lui* ». Inès (7 ans) nous confie : « *Kevin est un garçon formidable. Je crois bien que je suis amoureuse de lui* ». Ces filles elles-mêmes disent qu'elles sont plus « fleur bleue », qu'elles accordent une plus grande importance aux questions

sentimentales. Cet état de fait est explicable par une norme sociale qui veut que pour les filles, l'expression et le partage des sentiments amoureux soient un comportement attendu et conforme à la construction culturelle des sexes de notre société.

Pour d'autres filles, les affects amoureux existent mais leur expression est inhibée : « *Ouais, y a des gars que j'aime bien mais je ne leur dis pas. Je suis une fille et y a des garçons que je trouve bien. Mais ça, c'est mon jardin secret. Personne le sait à part quelques copines et surtout Nathalie* » Anna (8 ans). Enfin, pour certaines filles, le rôle de partenaire amoureuse ne fait pas partie de leur priorité : « *Tu sais, si je deviens chanteuse, j'aurai pas trop le temps pour les garçons. Regarde Lorie, elle a quitté Billy. Je préfère laisser ça de côté* » Nina (10 ans).

En outre, nous avons pu constater que les filles paraissent plus tolérantes en ce qui concerne les démarches de séduction entreprises tant par des garçons que par des filles : « *Un garçon qui drague une fille, c'est mignon* » Cécile (10 ans). De même, lors de notre travail d'observation, la présence de trois jeux ritualisés menés par les filles autour du sentiment amoureux avalise cet état de fait et démontre qu'elles portent un fort intérêt aux relations amoureuses. Nous pouvons citer un jeu de présage que nous avons pu observer au cours du printemps de l'année scolaire au sein des cours de récréation : celui d'effeuiller la marguerite. Nous pouvons également mentionner le cas de filles amoureuses qui écrivent au dos de leur main « *j'aime* » et à l'intérieur le nom du garçon lorsqu'elles sont en classe et un jeu ritualisé et ancien qui se nomme « *Un samedi soir* »⁵.

Enfin, questionnées sur leur avenir, les filles songent à leur vie sentimentale et matrimoniale et portent énormément d'intérêt à l'épanouissement dans la relation amoureuse et au mariage. Elles déclarent : « *J'aimerais bien trouver mon Gentleman Célibataire qui m'offrirait des roses* » Nathalie (8 ans) ; « *Je souhaite trouver un mari gentil qui me quittera jamais* » Cécile (10 ans) ; « *J'aimerais bien me marier. Et pourquoi pas avec Cédric* » [Rires] Christelle (9 ans).

Les filles semblent donc soucieuses de leur futur rôle de partenaire amoureuse et entretiennent un idéal : celui du prince charmant. Cependant, cet amour idéalisé ne doit pas laisser penser que les filles sont dupes. Cécile (10 ans) fait la distinction entre l'amour compliqué dans la vie et celui présenté dans les livres : « *L'amour, c'est compliqué et ça dure pas toujours toute la vie comme dans les histoires d'amour dans les livres. Les garçons, ça me fait peur. J'ai pas envie de souffrir à cause d'un garçon même si je rêve d'avoir un fiancé qui me dessine des petits cœurs sur du beau papier pour la Saint Valentin* ».

Abordons à présent la conception du sentiment amoureux chez les garçons.

■ **La complexité de la culture sentimentale chez les garçons**

A l'inverse des filles, les garçons se censurent beaucoup sur le thème du sentiment amoureux. Toutefois, comme leurs homologues féminines, ils proposent des nuances notables entre préférer, aimer bien et aimer une fille. Dans les faits, ils expriment difficilement leurs affects amoureux. Ils n'ont pas recours au « laisser aller » émotionnel et sont moins à l'aise dans l'expression des sentiments. Sébastien (11 ans) note : « *Les filles sont gentilles et sérieuses même si des fois, elles sont bien chiantes quand même. Dans ma classe, j'ai mes préférées mais ça veut pas dire que je les aime d'amour. Je les aime bien c'est tout* » et ajoute : « *La fille que je te dis, je l'aime bien c'est tout, ça va pas plus loin* » (Ne précisant pas le prénom de la fille

⁵ Les filles forment une ronde. Une fille est désignée pour aller au centre la ronde. Avant le début du jeu, elle peut confier si elle le souhaite le prénom de son amoureux ou de son « préféré » à l'une des participantes. La ronde commence : « *Un samedi soir, je dis à ma mère : « Voulez-vous savoir le garçon que j'aime ? C'est un jeune garçon à qui j'ai donné mon cœur. J'ai donné mon cœur à : [Prénom du bien-aimé désigné soit par la fille au centre de la ronde avant le début du jeu, soit par une ou plusieurs des participantes qui nomment des garçons]. « [Prénom du garçon repris trois fois en cœur.] J'ai donné mon cœur à [Prénom du garçon repris trois fois en cœur.] Est-ce bien la vérité oui ou non sans se tromper ?* » La fille au centre de la ronde répond oui ou non aux propositions des participantes. Le jeu prend fin lorsque le prénom du garçon désigné (présent ou non dans la cour de récréation) a été trouvé et une nouvelle fille est désignée pour aller au centre de la ronde.

concernée). Adeline (9 ans), de son côté, déclare : « *Avec les garçons, c'est pas facile. Ils expriment pas ce qu'ils ressentent et surtout quand ils sont avec leurs potes* ».

De ce fait, nous avons pu relever une inhibition des sentiments plus forte chez les garçons, ces derniers ayant peur pour leur honneur si les autres les voient en compagnie d'une fille. Soucieux de leur image, les garçons ne veulent pas montrer leurs sentiments. La non présence de jeux ritualisés autour du sentiment amoureux chez les garçons lors des activités récréatives en témoigne. Tout se déroule comme s'ils souhaitaient protéger le secret de leur amour.

Pour les garçons, il est souvent mal interprété qu'un garçon exprime ses sentiments, en particulier face à un groupe. Tout ce qui peut être traduit comme de la faiblesse a tendance à être masqué. Michel (10 ans) note : « *Elise, c'est une fille de ma classe que je trouve belle. Mais, bon, je garde ça pour moi. Je veux pas me taper la honte. Tu lui diras pas hein ?* » et ajoute « *Ni à mes copains, promis ?* ». Thomas (10 ans) dit de même : « *Dès que je suis avec mes potes, si j'ai une fiancée, je l'ignore. Faut pas trop montrer que tu l'aimes même si t'as envie de le dire* ».

Une pudeur des sentiments plus forte chez les garçons que chez les filles subsiste donc, les garçons ne voulant pas donner le ton d'une libre parole sur un sujet qui reste tabou. Alex (6 ans) embrasse en cachette l'une de ses camarades de classe et s'exprime avec inquiétude : « *Est-ce que ça veut dire qu'on est des amoureux ou pas ?* » « *Je sais pas* » répond la fille concernée. En entretien, il nous confie d'ailleurs : « *Quand je veux lui faire un bisou, je l'embrasse en cachette* ». Sébastien (11 ans), quant à lui, déclare : « *Une amoureuxse, non. Mais, parmi les filles, y en a que je préfère à d'autres et une en particulier mais de là à parler d'amour, non faut pas abuser* ».

En outre, les garçons, pour la plupart, dévalorisent le sentiment amoureux et ont tendance à mépriser les histoires d'amour enfantines. Ils déclarent : « *Les petits amoureux débiles qui se tiennent par la main et qui s'embrassent pendant la récré, ils font trop pitié* » Benjamin (10 ans) ; « *J'aime pas les questions sur l'amour, ça m'intéresse pas. C'est naze [nul]* » Armand (9 ans) ; « *C'est nul l'amour. Ça sert à rien* » Christopher (7 ans).

Cependant, ce constat ne signifie pas indubitablement que les garçons déprécient réellement l'amour. Il peut en effet exister un décalage entre les déclarations des enfants, leurs actes et leurs pensées.

Enfin, questionnés sur leur avenir, les garçons, en majorité, ne songent pas à l'établissement matrimonial dans l'immédiat : « *Je suis célibataire et je compte le rester* » Antoine (10 ans) ; « *Le mariage et tout le toutim [reste], c'est pas trop mon truc* » Thomas (10 ans) ; « *J'ai mes copains et ils seront toujours là. C'est bien comme ça. Pas besoin de filles. Et les princesses et les princes charmants, c'est que des conneries* » Jonas (7 ans) qui souligne la distinction entre l'amour de la mise en scène et l'amour dans la vie.

Les garçons évitent donc la fréquentation trop manifeste des filles et déprécient dans leurs propos la culture sentimentale car ils craignent pour leur propre identité. Pour les garçons, verbaliser la dimension amoureuse semble être dévalorisant. Cet état de fait est en majeure partie explicable par l'importance de la dimension culturelle associée au thème de l'amour. La conception et l'expression du sentiment amoureux sont avant tout culturelles (Le Breton, 1998). La révélation de l'affect amoureux relève davantage de l'identité féminine. Néanmoins, nous sommes en mesure de nous demander si, derrière l'apparat de la dépréciation du sentiment amoureux qu'ils veulent nous faire entendre, les garçons ne sont tout simplement pas dans un rapport de séduction, laissant entendre qu'il est difficile de parler de l'autre genre. Par le seul fait d'en parler, les garçons ont peut-être le sentiment qu'ils sont déjà soupçonnés d'être attirés par les filles. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'expression des affects amoureux est difficile pour les garçons qui sont particulièrement pudiques au niveau des sentiments. Cet écueil peut être notamment majoré du fait de l'absence des possibilités offertes socialement de les verbaliser. Florence Maillouchon (2003), dans le cadre d'une recherche portant sur les

comportements sexuels de lycéens de 15 à 18 ans, a d'ailleurs relevé le fait que les garçons masquent leur gêne derrière un discours plus provocateur sur la sexualité. Les garçons que nous avons interrogés et observés n'associent pas encore amour et sexualité. Toutefois, tout peut laisser penser que certains d'entre eux adopteront peut-être également un tel comportement au cours de leur adolescence, période de la vie où se rejoignent amour et sexualité.

Ainsi, la pudeur que les garçons affichent fait que ces derniers ont des difficultés à exprimer leurs affects amoureux à l'oral. Pour montrer qu'ils apprécient une fille, les garçons utilisent rarement le langage parlé. Cependant, cet état de fait ne doit pas conduire à l'idée que l'expression des affects est absente chez les garçons. Certains d'entre eux par exemple montrent leurs sentiments à travers des gestes qui peuvent être décryptés comme des gestes amoureux. Le cas des garçons qui offrent des fleurs ou écrivent des mots d'amour aux filles qu'ils chérissent est sur ce point éloquent. Au-delà des mots, Pascal (8 ans) exprime ainsi son amour : « *Moi, quand je suis amoureux d'une fille, je lui dis. Je lui écris des petits mots doux ou je lui fais un bisou. Il faut dire aux gens que tu les aimes* ». Pour décrire leurs émois, les garçons développent donc des tactiques de séduction qui ne font pas appel au langage parlé, ces techniques individuelles tendant à faciliter l'expression de leurs sentiments. Les apparences se révèlent en effet trompeuses car les garçons cachent en réalité une personnalité plus contrastée, faite également d'une part de sensibilité et de romantisme. Les propos de Pascal et Michel qui portent un intérêt à la réussite sentimentale illustrent sciemment cet état de fait et nous permettent de repérer à travers le portrait de ces enfants d'autres contours de la personnalité des garçons : « *C'est beau des gens qui s'aiment. Moi aussi plus tard, je trouverai ma princesse* » Pascal (8 ans) ; « *Je veux trouver une chérie qui adore les enfants sinon c'est pas la peine* » Michel (10 ans).

A l'encontre de la norme sociale qui veut que la sensibilité et la sentimentalité soient perçues comme des traits *sui generis* propres aux filles (Baudelot et Establet, 1992), notre recherche montre que les garçons peuvent aussi se montrer sensibles malgré l'apparence de dédain de l'amour que certains essaient de faire voir. Ils peuvent prendre position par rapport aux schèmes de genre et les dépasser.

De plus, les filles ne sont pas dupes face à l'attitude de mépris qu'affichent les garçons sur le thème du sentiment amoureux. Elles savent que les garçons présentent une double personnalité. Comme elles le disent : « *Ils aiment comme nous mais ils le cachent* ». Elles nous confient : « *Les garçons, ils ont un cœur mais ils le montrent pas* » Marine (8 ans) ; « *Les garçons, c'est des faux durs au cœur tendre* » Adeline (9 ans).

Nous sommes donc en mesure de nous demander de quelle manière se comportent les filles face à ces garçons hésitants. Les filles se montrent audacieuses et entreprenantes face aux garçons. Ce sont elles qui prennent les initiatives. Nathalie (8 ans) déclare : « *Les garçons, il faut aller à eux. Sinon, ils viennent pas* ». Les propos d'Adeline (9 ans) le confirment : « *C'est les filles qui draguent* ».

Ainsi, au sein de cette partie consacrée à la conception polymorphe des relations amoureuses, nous pouvons conclure sur le fait que les discours sur l'amour sont différents entre les garçons et les filles. Les filles, à l'inverse des garçons, sont plus prolixes sur le thème du sentiment amoureux. Elles parlent volontiers de leurs relations amoureuses et déploient des stratégies de séduction pour rentrer en relation avec les garçons. Les jeux ritualisés axés sur le sentiment amoureux illustrent ce constat. Elles envisagent leur avenir sous sa dimension affective, voire même conjugale. A l'inverse, les garçons sont gênés et assez réticents pour évoquer le sujet. Concrètement, ils cachent leurs sentiments et affichent une pudeur effective. Dans leurs propos, ils déprécient également le sentiment amoureux et ont un penchant à honnir les relations amoureuses enfantines. Enfin, ils se projettent dans l'avenir sans relation avec l'amour. Cependant, malgré l'apparat de la dépréciation du sentiment amoureux qu'ils essaient de montrer, les garçons peuvent afficher leur sensibilité. De même, certains garçons comme Pascal et Michel n'hésitent pas à dévoiler leurs émotions sur un sujet qui reste plus tabou chez les garçons que chez leurs homologues féminines.

Les filles et les garçons n'épousent donc pas la même conception des relations amoureuses. Nous sommes en mesure de nous interroger sur les causes de cette différenciation entre les filles et les garçons. Ce déséquilibre est en majeure partie explicable par l'importance de la dimension culturelle des comportements, mais il faut aussi tenir compte de l'influence du groupe de pairs et des modèles télévisuels.

2. Les facteurs explicatifs : le cas du groupe de pairs et des programmes télévisés

Dans la constitution du sentiment amoureux chez les enfants, d'autres types d'influences tels que l'impact des schémas parentaux, le rôle de la fratrie, le poids de la littérature enfantine pourraient être envisagés et constituer des hypothèses potentielles. Néanmoins, les facteurs explicatifs amplement exprimés par les enfants au cours de notre recherche renvoient essentiellement au poids des groupes de pairs et des modèles télévisés.

■ *L'implication des pairs dans le cadre des amours enfantines*

Bien que l'amour relève de l'intime et intéresse d'abord deux êtres avant de concerner des groupes sociaux, il convient de tenir compte des jeux d'« interinfluence » entre les enfants et le groupe de pairs (Root, 1977 ; Gayet, 1998), l'identité des enfants se forgeant en grande partie dans l'interaction avec d'autres enfants, dans le cadre d'une sociabilité amicale. L'implication du groupe de pairs est visible dans le cadre des histoires d'amours enfantines. Le groupe de pairs est présent et examine les relations amoureuses. Rachelle (9 ans) note : « *Quand j'ai un amoureux, mes copines, elles me donnent leurs avis* ». Les amours écoliers se font et se défont sous la surveillance des regards publics et la constitution de couples s'accomplit dans la plupart des cas par l'intermédiaire de pairs que nous pourrions nommer enfants-relais : « *Quand j'ai la trouille d'aller dire un truc à un garçon que j'aime, ma copine, elle y va pour moi* » Cécile (10 ans).

En outre, les pairs prescrivent des rôles de genre fortement normés et les enfants ne sont pas insensibles aux normes de groupes. Anne Baudier et Bernadette Celeste, dans le cadre d'une recherche présentant les diverses approches relatives au développement affectif et social du jeune enfant⁶, se sont intéressées aux différentes méthodes qui permettent d'analyser et d'évaluer les interactions entre l'enfant et son environnement et ont décrit les mécanismes qui président à la construction de la personnalité de l'enfant à travers ces échanges. Selon elles, « *l'enfant au cours des interactions intègre et récupère des informations sur la réussite ou non de ses comportements sociaux. Cette intégration d'informations l'amène à développer tel ou tel type de comportements* » (Baudier et Celeste, 2002, p.130).

De ce fait, la pression du groupe de pairs, si pesante, peut rendre impossible l'expression et la divulgation des affects amoureux. Pression d'ailleurs qui demeure plus manifeste chez les garçons. Ainsi, les garçons révèlent difficilement leurs sentiments amoureux dans la cour de récréation. Ils sont en effet, plus que les filles, soucieux de s'inscrire dans la norme de genre proposée afin d'éviter la déconsidération. Pour les enfants, être différent dans la manière de se comporter c'est encourir le ridicule et même l'ostracisme. Comme le notent les enfants, il faut rester « *l'un des leurs* ». La notion de « *standing* » et de « *prestige vis-à-vis des copains* » s'imposent, comme le souligne Benoît Heilbrunn, dans l'ouvrage collectif *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?* mettant en évidence le sens positif de l'individualisation des enfants et la reconnaissance de l'enfant comme une personne à part entière : « *Alors que les enfants cherchent à se libérer du contrôle parental, ils acceptent souvent un certain verdict de leurs pairs dans leurs choix et préférences* » (Heilbrunn, 2004, p.59). Par conséquent, les interactions des enfants en groupes de pairs sont des moments déterminants d'une construction de la distinction

⁶ Les auteures se sont limitées à la période qui va de la naissance à 4-5ans, avec des incursions dans la période prénatale (p.2).

sociale des genres dans le cadre des relations amoureuses. Ils sont un des facteurs explicatifs de la différence d'appréciation des relations amoureuses entre les filles et les garçons.

■ **La place du registre sentimental dans les programmes télévisuels**

Les enfants partagent une grande partie de leur temps avec diverses instances de socialisation. Ainsi, les médias font partie intégrante du paysage social et culturel des enfants. Ils sont des éléments inéluctables de leur monde. La télévision notamment ne doit pas être sous-estimée dans la socialisation de genre des enfants. Elle demeure une des sources au sein desquelles les enfants puisent des valeurs et des références. Elle est un filtre à travers lequel ils peuvent se représenter le monde et entre autres les relations amoureuses.

La télévision demeure la pratique culturelle la moins clivée par le genre. Les filles et les garçons regardent la télévision dans des proportions égales. Nous avons pu constater une similarité de fréquence et d'intensité d'écoute entre les filles et les garçons : « *La télé, dans ma famille, on la regarde tous et souvent* » Sébastien (11 ans) ; « *Je regarde la télé tous les jours sauf quand y a pas de courant à cause de l'orage* » [Rires] Rachelle (9 ans).

Cependant, la différence se trouve dans le contenu des programmes visionnés. Dans les faits, à côté des dessins animés, des programmes de télé-réalité et des émissions sportives (patinage, gymnastique, danse, équitation), les filles regardent particulièrement des séries télévisées. Adeline (9 ans) déclare : « *Le plus souvent, je matte [regarde] des séries télévisées... « Les vacances de l'amour » par exemple* ». Cécile (10 ans), de son côté, note : « *J'adore la série « Sabrina » et « Alerte à Hawaï », je peux pas toujours les mater [regarder] mais dès que je peux je suis devant la télé* ». A l'inverse, les garçons préfèrent regarder des films d'action qui mettent en scène des héros aux forces incommensurables et des combats le plus souvent sanglants. Ils visionnent également des émissions sportives (tennis, courses automobiles, football) qui suscitent chez eux un désir d'imitation des champions. Les séries policières, les histoires d'aventures dangereuses, périlleuses et les films d'horreur qui servent de tests de masculinité sont aussi cités : « *Quand je matte [regarde] la télé, c'est surtout du sport : tennis, foot, F1, et des fois des films mais pas à l'eau de rose* » Guillaume (7 ans) ; « *J'aime bien les séries policières et les films d'aventure où ça frite bien à la télé [télévision]* » Christopher (7 ans) ; « *J'aime bien aller louer des films d'horreur bien gore [sanglants] et sanglants que l'on matte [regarde] avec mes potes. Et si t'es un vrai mec, tu dois pas avoir peur* » Sébastien (11 ans).

Le clivage de genre des goûts télévisuels est donc effectif. Garçons et filles n'affectionnent pas les mêmes programmes télévisuels. Les premiers préfèrent les émissions sportives, les séries policières et les films d'action, d'horreur et d'aventure. Les secondes octroient une place importante aux séries télévisées qui mettent en scène en majorité des aventures sentimentales. Nous sommes donc en mesure de nous interroger sur les retentissements de cette différenciation des préférences télévisuelles entre les filles et les garçons dans le cadre de leur perception et de leurs pratiques des relations amoureuses.

Du côté des filles, la sociabilité féminine s'ordonne autour de sitcoms sentimentaux tels que *Les vacances de l'amour*, *Friends*, *Alerte à Hawaï* qui mettent en scène des modèles de couples, des modèles de rôles de genre et qui posent également la question de la femme idéale, de l'homme idéal et de la concomitance de sentiments tels que l'amitié et l'amour. Par l'exploration du thème de l'amour, ces séries télévisées proposent des modèles de relations entre les femmes et les hommes. Pour les filles, ces séries télévisées aident à l'apprentissage des jeux de séduction. Les filles y apprennent à aimer. Par le biais de sitcoms, elles se créent un répertoire amoureux et expérimentent ainsi, dans l'imagination, les rapports amoureux : « *C'est là que j'ai appris comment il fallait que je m'y prenne avec les garçons* » Cécile (10 ans) ; « *Quand je regarde « Les vacances de l'amour », je sais comment faire pour draguer après* » Adeline (9 ans) ; « *Qu'est-ce que c'est bien « Sous le soleil », on sait comment faut faire pour quitter un mec qu'on n'aime plus* » Christelle (9 ans).

Les propos de ces filles nous permettent de constater qu'elles s'initient aux gestes d'amour et aux codes amoureux que les séries alimentent. Elles se familiarisent avec les jeux de la séduction, les feuilletons télévisés qu'elles regardent leur fournissant un mode d'emploi amoureux et demeurant des fonctions d'accompagnement de leurs premières expériences amoureuses. Ces émissions télévisées qui apparaissent comme une éducation de la relation amoureuse sont aussi un point de départ pour leurs discussions. Les filles utilisent ces séries télévisées comme support à de nombreuses interactions sociales illustrant ainsi le poids de la sociabilité télévisuelle dans les relations entre pairs. Les recherches de Sylvie Octobre (2004) confirment le rôle joué par ces séries télévisées dans la formation de la vie sentimentale des filles. Dans le cadre d'une enquête quantitative menée par le Département des études et de la prospective du Ministère de la culture et de la communication auprès de 3 000 familles pendant l'hiver 2001-2002, en collaboration avec le Ministère de l'éducation nationale, Sylvie Octobre a étudié les comportements de loisirs des 6-14 ans et a notamment montré l'expérimentation sentimentale des filles à travers les séries télévisées. Comme elle le note : « *Dans ce type de programme, le fait de suivre des personnages permet un approfondissement psychologique propice aux gammes sentimentales et leur permet de se constituer une grammaire amoureuse par procuration. Par ce biais, les sitcoms deviennent des objets de socialisation dans les groupes de pairs* » (Octobre, 2004, pp.137-138).

A l'inverse, la sociabilité masculine s'agence autour de programmes focalisés sur l'action. Les émissions sportives, les séries policières et les films d'action, d'horreur et d'aventure qui prônent des attitudes de courage, de force permettent aux garçons de façonner leur identité sur un mode différenciateur de celui des filles.

Ainsi, nous pouvons constater que les programmes télévisuels édifient des territoires identitaires de genre et fonctionnent comme des relais identitaires pour les enfants. En signalant leur adhésion à des programmes sans relation avec le registre sentimental, les garçons manifestent leur appartenance au genre masculin. Les filles, quant à elles, soulignent leur appartenance au genre féminin par des séries qui abordent la gestion des relations sentimentales.

Conclusion

Dans le cadre de cet article, nous nous sommes d'abord attachée à montrer que les filles et les garçons n'épousent pas la même perception des relations amoureuses. Les filles sont plus discoureuses sur le thème du sentiment amoureux à l'inverse des garçons qui se montrent plus censeurs et plus pudiques. Cependant, cet état de fait ne doit pas conduire à l'idée que l'expression des affects est absente chez les garçons. Le mépris marqué par la plupart des garçons à l'égard des relations amoureuses, comme nous l'avons vu, dissimule parfois leurs sentiments envers les filles. Concernant les causes de cette différenciation de la conception du sentiment amoureux entre les filles et les garçons, nous avons montré qu'elles sont plurielles et avons souligné l'importance de la dimension culturelle des comportements et la pression du groupe de pairs. Les pairs imposent des rôles de genre très normés qui rendent parfois irréalisable la révélation des sentiments amoureux particulièrement chez les garçons. Enfin, nous avons mentionné la différenciation des préférences télévisuelles entre les filles et les garçons. Leurs préférences participent de leur représentation du sentiment amoureux et jouent de ce fait un rôle capital dans la constitution des identités de genre.

Ainsi, la conception différenciée du sentiment amoureux constitue un marqueur majeur d'expression de la construction culturelle des sexes où se cristallise une dualité fondamentale des genres, filles et garçons façonnant leur identité de genre sur un mode différenciateur. L'examen de la conception polymorphe des relations amoureuses, le poids des pairs qui prescrivent des rôles de genre fortement normés ou encore la différenciation des goûts à l'égard des programmes télévisés fournissent autant d'indices de réflexion pour décrypter le mode de

construction identitaire de genre des enfants dans le cadre de leurs histoires d'amours enfantines.

Cependant, ces résultats ne doivent pas laisser penser que les enfants sont l'objet d'un conditionnement passif. La différenciation mise en œuvre par les filles et les garçons dans leur perception et leurs pratiques des relations amoureuses ne peut se réduire à un conformisme vis-à-vis des logiques du genre insufflées par l'environnement social. Les garçons et les filles, immergés dans une société sexuée, ne sont pas des êtres passifs. En se différenciant, ils se confirment comme fille ou garçon de leur culture et cherchent à être reconnus comme tels. De ce fait, les enfants ne peuvent être confinés dans une position de spectateur ou de suiveur vis-à-vis des modèles sociaux propres aux logiques du genre. En tant qu'êtres vivants, ils possèdent des capacités d'action qui leur permettent d'assumer le développement de leur propre identité de genre en lui donnant formes et contenus et ne se contentent pas de subir passivement cette dernière. Certes, les enfants n'échappent pas aux pesanteurs sociales. Par le patrimoine propre à la différence des genres que l'entourage socio-culturel lègue aux filles et aux garçons, les logiques du genre préexistent aux enfants et les déterminent en partie. Néanmoins, les enfants vont s'y inscrire activement en s'appropriant ces logiques et en leur donnant une signification qui leur est propre. Il convient donc de ne pas négliger la réception active des enfants dans le cadre de la construction de leur identité de genre. Mesurer l'importance de ce que les enfants mettent en œuvre permet de porter une réflexion sur les compétences enfantines (Delalande, 2001), dimension peu étudiée dans le champ de recherche de la sociologie de l'enfance.

Bibliographie

BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1992), *Allez les filles !*, Paris, Seuil.

BAUDIER A. & CELESTE B. (2002), *Le développement affectif et social du jeune enfant. Faits et théories : regards actuels sur les interactions*, Paris, Nathan Université.

DELALANDE J. (2001), *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR.

GAYET D. (1998), *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, L'Harmattan.

HEILBRUNN B. (2004), « Les pouvoirs de l'enfant-consommateur », *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?*, F. de SINGLY (dir.), Paris, Encyclopaedia Universalis, pp.49-62.

LE BRETON D. (1998), *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*, Paris, Armand Colin.

MACCOBY E. (1990), « Le sexe, catégorie sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°83, pp.16-26.

MAILLOCHON F. (2003), « Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée : mélange des genres », *Travail, genre et sociétés*, n°9, pp.111-135.

OCTOBRE S. (2004), *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française.

ROOT J. (1977), « The Importance of Peer Groups », *Educational Research*, n°20, pp.22-25.

SIROTA R. (dir.) (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.