

N° 40

1997

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, directeur de l'IUFM de Caen - **Jean Hassenforder**, professeur émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS-Lyon - **Georges Vigarello**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.

Rédaction

Rédacteur en chef : **Christiane Étévé**
Secrétaire de rédaction : **Marie-Françoise Caplot**
Équipe de rédaction : **Marlène Ba**, **Monique Caujolle**,
Agnès Cavalier, **Jacques Cottard**, **Nancy Frosio**, **Nelly Rome**,
Edith Sebbah

Édition & Fabrication

Informatique : **Christine Piquemal-Baluard**, **Thu Dung N'Guyen**
Maquette : **Jacques Sachs** (couverture), **Philippe Champy** (intérieur)
Mise en page : **CRI - 37130 La Riche**

*Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique **Ouvrages et rapports** est extraite de la banque de données
EMILE 1 (INRP - CDR).*

Rédaction : Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 51

Abonnements : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01 46 34 90 81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraire de recherche

Collégiens, lycéens, étudiants : vers une sociologie des jeunes scolarisés
par Régine BOYER 7

Chemin de praticien

Enseigner en lycée professionnel : savoir-faire pédagogique, pédagogie du savoir-faire
par Simone RANNOU 19

Chemins de doctorant

- "Le frère de mon frère n'est pas mon frère"
Étude de la relation de fratrie et des places généalogiques dans la famille recomposée
par Christiane GINSBERG-CARRÉ..... 31

- *Une aventure d'écriture singulière*
par Anne LAZAR..... 41

- *Comment traiter la contradiction performative : "Soyez autonomes !" ?*
par Éliane ROTHIER-BAUTZER..... 55

- *Le maître-docteur : chimère, pédagogue... ?*
par Marc WEISSER 67

Repère bibliographique

Jeu et éducation
par Gilles BROUGÈRE 79

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly ROME..... 95

Observatoire des thèses concernant l'éducation

..... 123

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports..... 145
Adresses d'éditeurs..... 191
Summaries 193



1

ÉTUDES

COLLÉGIENS, LYCÉENS, ÉTUDIANTS : VERS UNE SOCIOLOGIE DES JEUNES SCOLARISÉS

Régine Boyer

La rédaction de son propre itinéraire de recherche offre l'opportunité d'une mise en ordre d'un trajet professionnel. C'est un point d'orgue qui suspend le mouvement des enquêtes, des réunions, des conceptions de projets, des interventions, des rapports ou articles en cours, bref de l'ordinaire. Mais ce point d'orgue subit néanmoins la contrainte du quotidien : il est éclaté, dispersé en de multiples arrêts de temps inégaux et insuffisamment maîtrisés.

Alors l'insatisfaction grandit et avec elle la tentation de renoncer d'autant que la tentative de mise en ordre se double d'une mise en scène de soi pour des lecteurs, proches ou inconnus. Jusqu'où acceptera-t-on le dévoilement ? Pour qui et pour quoi ? Les fils personnels, institutionnels, scientifiques, politiques se mêlent dans la production de recherche. S'agit-il de tenter une auto-socio-analyse ?

L'entrée dans le vif du sujet est régulièrement précédée de l'énoncé de questions et réticences suscitées par la rédaction d'un itinéraire de recherche. Je n'y aurais pas manqué. Mais est-ce la rhétorique d'un nouveau genre ou une réelle interrogation sur les finalités et effets de cette rubrique ?

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

La recherche contre l'enseignement ?

J'aurais dû devenir professeur de philosophie. Le suivi d'études supérieures dans cette discipline pouvait-il mener une fille ailleurs, sur le plan professionnel, au milieu des années 60 ? Le professorat était la profession la mieux acceptée par les parents, les miens en tout cas ; il cumulait la visibilité sociale et ce qui leur apparaissait comme un engagement à mi-temps. Le plein-temps professionnel des femmes n'était pas répandu autour de nous, ni ailleurs et, de plus, celles-là étaient souvent célibataires. Ce n'était pas un avenir concevable. Si travail il y avait, il ne pouvait être que subordonné aux autres et vrais aspects de la vie d'une femme. Mes parents ignoraient, faut-il le préciser, les conditions concrètes de l'exercice du professorat.

D'après *Les héritiers*, j'avais 15 % de chances objectives de poursuivre des études supérieures et un avenir plus que probable en Lettres. J'avais choisi la philosophie parce que, selon l'expérience que m'en avait donnée mon professeur de terminale, on y posait des questions existentielles. Le souci de la conversion professionnelle de mes diplômes m'était alors complètement étranger, mais je crois que je savais que je ne voulais pas être professeur.

La confrontation de mes interrogations de jeune provinciale avec les enseignements de licence à la Sorbonne et les conditions dans lesquelles ils se déroulaient furent rudes. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler, en 1997, que les amphithéâtres d'alors craquaient, que les TD regroupaient jusqu'à une centaine d'étudiants, du moins au premier trimestre. De plus, l'enseignement de philosophie parisien abritait un nombre important de vieux messieurs, extrêmement savants et distingués, qui s'adressaient à d'indignes et incultes sujets. Alors le choix des cours utiles, pour l'examen s'entend, occupait et évitait de réfléchir sur l'aventure intellectuelle qu'on croyait avoir choisi de vivre. L'utilitarisme à court terme et les tentatives d'affiliation au métier d'étudiant (1) dominaient les préoccupations de nombre d'entre nous, qui prenions conscience de la sévérité de la sélection, dans les spécialités proprement philosophiques du moins.

La rencontre, obligatoire alors, avec l'enseignement de sociologie me fournit l'occasion de développer l'intérêt intellectuel voué à mes études et d'ébaucher un projet professionnel. Les cours de J.-C. Passeron et les travaux pratiques d'enquête organisés par C. Grignon m'imposèrent l'existence de régularités objectives indépendantes des

consciences et volontés des individus. Cette révélation ouvrit un appétit nouveau de connaissance, à acquérir et monnayer néanmoins dans le cadre universitaire. C'est ainsi que j'entrepris de faire accepter la préparation d'un mémoire de sociologie pour l'obtention d'une maîtrise d'enseignement de philosophie ; les circonstances de création du diplôme de maîtrise m'aidèrent sans doute comme l'ouverture de G. Balandier, déjà célèbre professeur et directeur des *Cahiers internationaux de sociologie*. Ce premier travail de recherche, pourtant apprécié (2), me fit surtout saisir l'étendue de mon ignorance en matière de sociologie et rechercher des réponses à la question "comment devenir sociologue et où ?".

Je ne sais plus comment j'appris l'existence d'un enseignement préparatoire à la recherche en sciences sociales à l'École Pratique des Hautes Études. C'était une sorte de DEA avant l'heure dont les enseignements s'étendaient sur deux années. J'acquis là une formation éclectique dans un univers cosmopolite, puisqu'étudiants français et originaires d'Europe du sud, d'Amérique latine ou du Nord s'y côtoyaient. La diversité des enseignants nous amenait à étudier avec sérieux les écrits de Marx, Althusser et Poulantzas, à commenter et tenter d'incorporer "*le métier de sociologue*", et, tout autant, à assimiler "*l'analyse empirique de la causalité*" et les connaissances en mathématiques et statistiques qu'elle exigeait.

Une entrée tâtonnante dans la vie active

Au début des années 70, le marché du travail en sciences sociales était passablement fermé. Du moins les voies royales des universités parisiennes et du CNRS. Des files d'attente se constituaient au travers des charges de cours à l'université et des vacations au CNRS. J'ai été de ces chargés de cours de 1er cycle, "maîtres-auxiliaires" du supérieur, mais les délais incertains de l'insertion, l'âpreté de la compétition et l'opacité des critères de recrutement me découragèrent. L'offre, et l'acceptation, d'un bref contrat à durée déterminée à l'OFRATEME (3) définirent alors les contours d'une entrée dans une certaine forme de recherche, d'une spécialisation en sociologie et d'une thématique de travail.

Des instituts et services dépendants de l'administration constituaient en effet un marché du travail de rechange pour les aspirants chercheurs en sciences sociales. Il s'agissait d'instances commandi-

taires et productrices d'études, le plus souvent orientées vers l'action à court terme. L'OFRATEME, organisme sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, abritait ainsi un département de recherche dont les travaux ne relevaient explicitement d'aucune discipline universitaire, mais devaient analyser les conditions d'introduction et d'appropriation de l'audiovisuel et de l'informatique dans l'enseignement. Éclairer les décideurs et contribuer à définir des plans de formation opérationnels pour les enseignants constituaient les objectifs du service, du moins ceux que j'apercevais.

Quelques semaines avant l'issue de mon contrat, J. Perriault, directeur du département me fit une proposition déterminante. Une société d'études souhaitant répondre à un appel d'offres du CNRS en partenariat avec un organisme d'État, l'avait sollicité pour une collaboration. Il m'invitait à travailler avec cette équipe extérieure, faisant valoir que, si nous étions sélectionnés, je pourrais être engagée à plein temps pour deux ans. J'acceptai la proposition et, dans la mesure où le projet fut effectivement retenu, commençai à devenir, pour moi et pour d'autres, sociologue de l'éducation. L'appel d'offres portait sur la concurrence des modes de formation et d'information scolaire et extra-scolaire chez les adolescents. Cette thématique, imposée, fut tout aussi déterminante dans mon itinéraire puisque j'en ai conservé la trame au travers de nombreux avatars institutionnels.

Culture de classe, culture "jeune" et culture scolaire

Le thème de l'appel d'offres renvoyait à un discours ambiant sur, à la fois, la multiplication des lieux informatifs et éducatifs (médias notamment) et l'émergence d'une culture "jeune". L'investigation menée a été limitée à des élèves de l'enseignement professionnel et industriel pour de complexes raisons institutionnelles. Il en est ressorti néanmoins un premier enseignement. "L'adolescent", "le jeune" étaient des artefacts car l'appartenance sociale de ces élèves, tous d'origine ouvrière, infléchissait l'ensemble des résultats. Au portrait largement diffusé par les médias d'une jeunesse "une", transclassiste, construisant ses propres valeurs et manières de vivre s'opposaient ces garçons de 15 à 17 ans, aux activités extra-scolaires réduites et contrôlées. Eux-mêmes, leurs parents et professeurs se rejoignaient pour

ignorer tout apport formateur de ces activités et familles et enseignants s'entendaient, tacitement, sur une division commode du travail éducatif. Opérant un découpage du territoire enfant, les premiers s'attribuaient la formation de la personnalité et l'éducation morale et les seconds la transmission des savoirs et la formation générale et technique. Chacun, subsidiairement, déniait toute forme d'implication ou de télescopage avec les attributions de l'autre. C'était nier le caractère multi-dimensionnel de tout message, et du même coup la division sociale, l'existence de classes et cultures différentes au sein d'un même espace social. La rupture entre le discours scolaire et celui du groupe d'appartenance se marquait pourtant dans l'échec de la transmission des savoirs scolaires, notamment non professionnels. La greffe de significations s'inscrivant sur ou contre d'autres significations organisant le même domaine ne prenait pas. La diversité et l'irréductibilité des discours et actes qui coexistaient dans un même espace social s'était imposée à nous et nous convoquions les concepts d'"arbitraire culturel" et de "violence symbolique" pour rendre compte des données recueillies. L'École apparaissait comme un appareil d'inculcation culturelle dans une société inégalitaire où la position de classe commandait l'accès aux modes de formation et d'information (4).

Produire des connaissances sur ces cultures concurrentes de la culture scolaire, restituer aux élèves leurs appartenances et héritages multiples, les considérer comme points de convergence et de confrontations de multiples instances socialisatrices me paraissait alors urgent.

Pratiques de loisirs, rapport au savoir et à l'École

L'occasion de progresser dans ce sens ne me fut donnée que quelques années plus tard, dans le cadre, cette fois, de l'INRP. De profondes réorganisations d'organismes sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale avaient, en 1976, produit l'INRP. Le département de recherche de l'OFRATEME en faisait partie, mais la constitution d'un département de psycho-sociologie de l'éducation m'était apparue plus proche de mes intérêts et compétences et j'y avais demandé mon déplacement, rendu possible par la stabilisation de ma situation.

A. de Peretti, qui m'avait accueillie avec bienveillance, dirigeait ce département. Il envisageait alors une recherche sur les dissonances culturelles affectant les relations entre les lycéens et les enseignants. Le malaise des professeurs et la transformation de la vie quotidienne au lycée face à des publics hétérogènes constituaient un des éléments du débat public sur l'École en ce début des années 80. Un décalage entre la culture savante de l'École et celle de ses nouveaux destinataires était mis en avant, transformé, par glissement, en décalage culturel entre élèves et enseignants, ces derniers étant supposés adhérer au plus près à la culture savante. L'enquête nationale engagée avec M. Delclaux et A. Bounoure (5) portait sur les pratiques culturelles et modes de vie des lycéens et professeurs. Elle a d'abord montré la diversité interne en ce domaine de la population lycéenne, confirmant l'artefact du "jeune" déjà mise en évidence dans la recherche précédente. Parmi les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire, les pratiques culturelles les plus classiques et élitistes étaient présentes comme l'étaient les plus populaires, attribuées par le sens commun au jeune ouvrier plutôt qu'au lycéen. Quant aux enseignants, s'ils se démarquaient de l'ensemble de la population française par une propension supérieure aux sorties culturelles et une inclination, déclarée, plus forte pour les genres les plus légitimés en matière de lecture, musique et cinéma, ils se différenciaient aussi fortement entre eux selon leur discipline d'enseignement, sexe, situation de famille et profession du conjoint. L'activiste culturel voisinait ainsi avec le sportif bricoleur.

Cette diversification des pratiques et goûts culturels des lycéens et enseignants remettait en question les représentations ambiantes du nouveau lycéen et de son évidente distance à la culture classique comme celle de l'enseignant, d'évidence en osmose avec elle. Elle invitait aussi à se garder d'extrapoler de pratiques et goûts en matière de loisirs à un rapport unique et prédéfini au savoir et à la culture scolaire. La distance à la pratique de la culture légitimée de nombreux enseignants n'impliquait pas leur doute à l'égard des savoirs enseignés au lycée pas plus que la mise en question des critères du jugement professoral et de manière plus générale des valeurs de l'École. La connaissance des pratiques de loisirs des lycéens et des facteurs qui les canalisent n'informait pas mécaniquement sur leurs rapports au savoir et à la culture de l'École, car ceux-ci n'étaient pas déterminés de manière univoque.

Des élèves agents aux élèves acteurs

De nouveaux travaux devaient alors, selon moi, tenir deux objectifs : explorer de manière renouvelée les relations entre cultures scolaire et extra-scolaire ; réinterroger la dispersion des lycéens dans des profils culturels divers, et, à l'inverse, la concentration d'une frange de lycéennes, fortement caractérisées scolairement et socialement, dans des profils spécifiques (6). La diversité lycéenne en matière de pratiques culturelles n'avait pu, en effet, être fortement associée ni à l'appartenance scolaire, ni à l'appartenance sociale dans la majorité des "types" dégagés. En revanche, une variable discriminante, peu étudiée à ce moment, s'était imposée : l'appartenance sexuelle.

Dans le même temps, la crise des paradigmes hégémoniques touchait les travaux sociologiques et les limites de la recherche de déterminants structurels étaient largement ressenties. Nous avons, dans des enquêtes extensives, tenté d'objectiver les comportements des jeunes gens et des jeunes filles et de déterminer les principes de variation tant des pratiques que des modalités de relation entre les pratiques. Mais celles-ci n'apparaissaient pas comme l'intériorisation univoque de structures objectives dessinant des destins sociaux. Le jeu de l'acteur dans des espaces globalement déterminés, la (les) perception(s) qu'il construit de ces espaces s'imposaient dorénavant comme un niveau d'analyse pertinent permettant de dépasser la mise en évidence de grandes déterminations sociales.

Les lycéens vivaient leur scolarité et leur vie personnelle et familiale sur le mode de la dualité. Comment percevaient-ils leur double registre de vie, comment le géraient-ils subjectivement, dans quelles références à l'avenir, avec quelles lectures et reconstructions de leurs position sociale et scolaire ? L'expérience des lycéens, considérés dans leur globalité d'individus, et les significations qu'ils y attachent passèrent alors au premier plan de nos préoccupations. D'abord appréhendé comme agent, l'élève devint un acteur social, bâtissant l'articulation de ses expériences scolaire et extra-scolaire. Ce travail s'enracinait certes dans des positions et trajectoires sociales, mettait en jeu des positions dans l'espace scolaire mais son résultat ne se déduisait pas mécaniquement de ces positions.

L'évolution méthodologique alla de pair avec l'évolution théorique. Aux enquêtes nationales par questionnaires allaient se substituer l'observation et l'entretien conduits sur et avec des populations res-

treintes. L'approche de ces mondes mentalement construits par les individus et organisant leurs discours et pratiques exigeait d'autres instruments.

La gestion par des lycéens d'origines scolaire et sociale variées des deux dimensions de leur vie quotidienne – scolarité et loisirs – constituait donc l'objet d'une nouvelle enquête qualitative.

Des interactions fortes entre les rapports aux études, aux loisirs et à l'avenir et, une fois encore la diversité lycéenne, s'imposèrent. Des stratégies diversifiées, plus ou moins élaborées, exprimaient des perceptions et utilisations divergentes du champ scolaire, la gamme des loisirs comme l'investissement qu'on y engageait étaient très ouverts, la thématique du futur largement différenciée. Position sociale et position scolaire intervenaient pour décliner, à l'intérieur des populations féminines et masculines, toute une gamme de comportements et aspirations, fortement infléchis par les lectures différentes que les uns et les autres faisaient de leurs positions.

Or, filles et garçons n'avaient pas les mêmes repères pour les appréhender et organiser leur présent et leur avenir. La lecture masculine se faisait par rapport à la position paternelle, notamment dans sa dimension professionnelle. Quasiment toujours aux prises avec un triple impératif – devenir épouse, mère, femme active – les jeunes filles prenaient en compte les positions maternelle et paternelle sans trouver des modèles d'identification satisfaisants qui leur permettent de se situer d'emblée, comme les garçons. À la différence de ceux-ci, les jeunes filles apparaissaient contraintes à l'invention de définitions d'elles-mêmes empruntant aux modèles féminins et masculins à leur disposition. Ainsi traçaient-elles tout un éventail d'identités projetées, allant de la soumission ou de la rupture avec la norme aux compromis diversifiés tentant de concilier réalisation professionnelle et rôles féminins traditionnels (7).

Ces profondes différences informaient et modelaient le présent en résonnant autant sur la scène scolaire que sur celle du temps libre et de son occupation. D'autres travaux, réalisés au début des années 90, l'ont également montré (8).

Pratiques éducatives familiales et socialisation de sexe

L'ensemble de ces résultats a conduit vers une nouvelle orientation de travail. Un espace de socialisation non encore abordé, la famille, devait être pris en compte. Or le domaine était, en France, étonnamment pauvre en productions. On avait mis en évidence, dès les années 70, le lien fort entre origine socio-culturelle, résultats scolaires et études suivies, mais les actions mises en œuvre par les parents en direction de leurs filles et garçons, les projets et valeurs qui les soutendent étaient peu étudiés, du moins en ce qui concerne les adolescents. Le postulat selon lequel la classe sociale déterminait les modèles d'éducation était probablement encore suffisamment vivace. Des travaux, notamment suisses (9), avaient pourtant ouvert une nouvelle perspective en considérant le groupe familial comme un système d'action auto-organisé, porteur d'un projet autonome résultant d'une dynamique propre, elle-même définie par le type de cohésion interne au groupe et son mode de gestion des rapports à l'environnement. Cette perspective ne négligeait en rien les conditionnements sociaux externes, mais elle mettait l'accent sur une activité propre du groupe familial médiatisant les relations entre position de classe et pratiques éducatives.

Une nouvelle enquête qualitative fut donc engagée auprès de familles appartenant aux couches moyennes d'une part, aux milieux populaires d'autre part. Toutes avaient des enfants collégiens, scolarisés en 4ème ou 3ème. L'intérêt pour la genèse des comportements scolaires et culturels masculins et féminins orientait, en effet, vers des élèves plus jeunes dans la mesure où les classes d'âge que touche le lycée présentent des garçons et des filles déjà partiellement autonomisés par rapport à leurs parents.

Si l'analyse des entretiens n'a que faiblement mis en évidence des différences marquant les conceptions et pratiques éducatives à l'égard des filles et des garçons, d'autres enseignements ont pu être dégagés. L'existence de modèles et visées différenciés comme de formes et degrés variés de mobilisation familiale à l'égard de la scolarité, des loisirs et de la vie quotidienne est clairement apparue. Des configurations originales se sont dégagées, articulant modes de vie, formes de cohésion familiale, méthodes et styles éducatifs. Elles sont partielle-

ment disjointes des positions sociales des familles et laissent voir des groupes sociaux plus fins, organisés par des trajectoires, des expériences, des ambitions et projets voisins (10).

La jeunesse scolarisée en Europe

L'incessante succession des travaux empiriques ne présente pas que des avantages. Elle est fortement liée au mode de fonctionnement d'une institution mais donne aussi le sentiment de travaux insuffisamment approfondis tant dans la conceptualisation que dans l'analyse.

Mon parcours m'avait sensibilisée, chemin faisant, à une double caractéristique des travaux concernant la jeunesse scolarisée : ils étaient dispersés entre des domaines institués de la sociologie et d'autres sciences sociales et, finalement, peu nombreux. On ne peut que constater, en effet, que tant les sociologues de l'éducation que les chercheurs en sciences de l'éducation ont peu investi ce domaine. Il me parut alors pertinent de proposer une recherche bibliographique internationale et comparative visant à mettre en perspective ce champ de la jeunesse scolarisée tel qu'il est abordé en France. Il s'agissait d'accroître la connaissance des questions soulevées par la jeunesse en formation dans différents pays autant que de dégager des orientations théoriques et méthodologiques éventuellement divergentes et propres à nourrir les perspectives françaises. Tout récemment achevé (11), effectué en partenariat avec des chercheurs allemands, britanniques et portugais et soutenu par l'Union européenne, ce travail devrait trouver un prolongement avec l'organisation d'un colloque sur les jeunes à l'école en Europe.

Le cheminement retracé peut paraître linéaire, fortement organisé par l'approfondissement d'un champ thématique. Est-ce un choix de ligne de reconstruction ? Il manque, certes, à la vérité du parcours des études ponctuelles, des pans de recherche qui s'écartaient, ou non, de l'intérêt dominant. Il manque aussi la part de l'actualité dans la définition des objets et des approches : actualité sociale et scientifique, brièvement évoquées, mais aussi institutionnelle. L'INRP, maintes fois réinterrogé sur ces missions durant vingt années, s'est, en réponse, redéfini. L'injonction à la conformité au monde scientifique a incontestablement fait évoluer les travaux et modes de fonctionnement internes. Elle s'est traduite, pour moi, par une certification universi-

taire (12) et, aussi, une observance plus grande des formes académiques de valorisation des recherches. Parallèlement, l'implication dans le réseau CNRS "Jeunesses et Sociétés" (13), emmené par G. Mauger et O. Galland, a constitué une socialisation à la communauté scientifique qui n'était pas donnée *a priori*. Mais l'instauration, à l'Institut, de la présentation régulière de projets d'équipes devant un conseil scientifique, puis la création d'unités de recherche clairement identifiées m'apparaissent comme de puissantes incitations à constituer et accumuler un capital, à faire reconnaître une thématique et se faire reconnaître à travers elle. L'unité "Éducation et univers culturels des jeunes", dont j'ai la responsabilité, a été créée en 1990. Les modes et formes de socialisation de la jeunesse et les articulations entre les socialisations familiale, scolaire et extra-scolaire constituent la thématique fédératrice de ses travaux. Longtemps centrés sur les lycéens, ceux-ci se sont étendus plus récemment aux collégiens et étudiants. Une même ligne directrice les oriente cependant : approcher et comprendre l'expérience juvénile dans ses diverses dimensions, adopter une définition ouverte de l'éducation incluant tant le système scolaire que les instances socialisatrices et formatives hors école. À sa mission de recherche, l'unité adjoint désormais une mission de productions de ressources. L'objectif est de rassembler, synthétiser et diffuser, au travers d'outils variés et adaptés à des publics diversifiés, les connaissances éparses sur la jeunesse scolarisée que de nombreux organismes produisent. L'intégration de ces missions est portée par un projet : la création d'un centre de recherches et ressources sur les jeunes scolarisés, collégiens, lycéens, étudiants.

Régine BOYER
INRP

Notes

- (1) Ce constat, *a posteriori*, conduit à s'interroger, par parenthèse, sur la nouveauté des nouveaux étudiants. Sont-ce les étudiants qui ont changé ou le regard et l'orientation du regard que l'on porte sur eux ?
- (2) BOYER, R. Analyse d'écrits "technocratiques". *Cahiers internationaux de sociologie*, 1970, vol. XLVII, p. 165-174.
- (3) Office français des techniques modernes d'éducation.
- (4) BOYER, R., LACAS, F. et MOINOT, G., *La concurrence des modes de formation et d'information scolaires et extra-scolaires chez les adolescents*. Paris : Édi-

- tions du CNRS, 1977 (ATP Sciences humaines), et BOYER, R., Les relations entre les formations scolaire et extra-scolaire : étude comparative de deux classes de CET. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1979, n° 46, p. 41-48.
- (5) BOYER, R., DELCLAUX, M. et BOUNOURE, A., *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*. Paris : INRP, 1986. (Rapport de recherche ; n° 3), ainsi que BOYER, R., Lycéens et enseignants : même culture ?, *Les cahiers de l'animation*, 1987, n° 59, p. 3-11.
 - (6) BOYER, R. Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1991, n° 94, p. 13-18.
 - (7) BOYER, R., BOUNOURE, A. et DELCLAUX, M., *Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir*. Paris : Éditions universitaires ; INRP, 1991 ainsi que BOYER, R., Lycéens et lycéennes : des rapports contrastés au présent et à l'avenir. *Les sciences de l'éducation*, 1992, n° 3-4, p. 71-87.
 - (8) Notamment DURU-BELLAT, M., *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan, 1990 et BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R., *Allez les filles*. Paris : Le Seuil, 1992.
 - (9) En particulier, TROUTOT, P.-Y. et MONTANDON, C., Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique, in *Qui Maîtrise l'école*. Lausanne : éd. Réalités sociales, 1988, p. 133-153 puis, KELLERHALS, J. et MONTANDON, C., *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne : Delachaux-Niestlé, 1991.
 - (10) BOYER, R. et DELCLAUX, M., *Des familles face au collège*. Paris : INRP, 1995 et BOYER, R. et LARGUÈZE, B., Des collégiens de milieux défavorisés réussissent : portraits. *Éducation et formations*, octobre 1993, n° 36, p. 65-70.
 - (11) BOYER, R., GREEN, A., LENEY, T., MACHADO-PAIS, J., MEULEMANN, H. et ZINNECKER, J., *La jeunesse scolarisée en Europe, approches sociologiques et psycho-sociologiques*. Paris : INRP, 1997. (Documents et travaux de recherche en éducation ; n° 21).
 - (12) *Lycéens et lycéennes*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille 1, 1993.
 - (13) Je dois à J. Hassenforder d'avoir connu l'existence de ce réseau et surtout de son séminaire.

ENSEIGNER EN LYCÉE PROFESSIONNEL : SAVOIR-FAIRE PÉDAGOGIQUE, PÉDAGOGIE DU SAVOIR-FAIRE

Simone Rannou

*"Il faut lire tout, lire de tout, parce que tout s'enchaîne,
l'un vous conduit à l'autre. Par exemple, sans Nietzsche,
peut-être n'aurais-je pas lu Schopenhauer."*

Yvon Belaval (1)

En quoi mon chemin est-il singulier ? En quoi mes problèmes, mon travail, mes interrogations intéressent-ils ceux qui s'engagent ou sont déjà engagés dans la fonction enseignante ? Questions angoissantes au moment de me livrer à l'exposé de ce chemin de praticien qu'on me propose de rédiger.

Le regard rétrospectif que je porte sur mon parcours professionnel me démontre qu'il ne s'agit pas d'un chemin rectiligne, mais plutôt de routes sinueuses, voire de chemins de traverse, qu'il ne s'apparente en rien à la voie royale (CAPES, AGREG...) de ceux qui sont entrés dans l'enseignement à l'issue d'études qui les y avaient préparés.

Je n'ai pas suivi la voie noble mais l'un de ces chemins parallèles qui permettent de rejoindre la direction dont une erreur d'orientation nous avait éloigné.

Mon chemin d'enseignante fut précédé d'un chemin de praticien du secrétariat, exercé dans différents services d'entreprises ou

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

d'administrations. Ce chemin obligé, non choisi, dura néanmoins sept années, et je ne veux ni l'oublier ni le renier, car il ne fut pas sans effet sur mon itinéraire d'enseignante. Je lui dois d'avoir été confrontée à la réalité du travail auquel je devais par la suite préparer mes élèves. Toutes les lectures, toutes les réflexions que j'ai menées ultérieurement sur cette réalité n'auraient pas remplacé cette confrontation, pas plus d'ailleurs que cette confrontation ne m'avait alors donné les éléments de réflexion que j'ai trouvés chez les penseurs de la réalité sociale.

Doutes et tâtonnements : premiers contacts avec la fonction enseignante

Ma décision de solliciter un poste de maîtresse auxiliaire de secrétariat, intervenant après des années de vie active, n'était pas dictée par une vocation impérieuse. J'étais fatiguée des mille riens qui font la vie de bureau, inquiète de constater que mon goût pour la lecture, l'écriture, la réflexion se perdait faute de temps pour l'alimenter. Je voulais changer, faire autre chose et la perspective d'accompagner des jeunes dans leur démarche d'acquisition de savoirs et de savoir-faire me paraissait plus gratifiante que ce que je faisais alors. J'étais sensible également à un aménagement du temps de travail moins implacable, moins monotone que celui du bureau et j'escomptais un peu de temps libre pour enrichir mon intellect. Je fus néanmoins très surprise de me voir confier une classe sans autre garantie de mes capacités que la production de diplômes exclusivement techniques. C'est ainsi que j'effectuai, en septembre 1963, ma première rentrée, sans l'ombre d'une formation pédagogique. La préparation de vingt-sept heures de cours hebdomadaires, les obligations diverses inhérentes à la fonction ne me laissèrent guère le temps de combler cette lacune dont j'avais pourtant pleinement conscience. L'aide de mes collègues me fut précieuse, mais ne pouvait que se limiter à des conseils sur le choix des livres, l'organisation d'une progression ou les règles à observer pour obtenir un minimum de discipline. "Comment faire pour enseigner ?" La question était décidément trop vaste pour être réglée entre deux cours. Je parai au plus pressé, mon premier contact avec les élèves se révéla positif et me permit de pallier tant bien que mal mes insuffisances.

À la recherche d'une formation pédagogique

Le concours de recrutement que je passai dès que la possibilité m'en fut donnée ne me valut pas la formation que j'attendais puisque je fus "externée" dans un Collège d'Enseignement Commercial sans bénéficier de la formation dispensée par l'École Normale Nationale d'Apprentissage (ENNA). On m'attribua une conseillère et quelques journées pédagogiques furent organisées durant mon année de stage. Il devenait évident que cette formation dont j'attendais tellement, il me faudrait l'acquérir par moi-même. Mon cursus atypique m'avait contrainte, pour devenir secrétaire, à conjuguer apprentissage en entreprise, cours du soir et autoformation. Je n'avais donc pas de modèle, pas de référent pédagogique. Ce que j'attendais d'une formation était à la fois très simple et très ambitieux. Comment faut-il s'y prendre pour transmettre un savoir ? Comment faire un "bon cours" ? Cette notion, si ambiguë, si subjective, m'apparaissait alors tout à fait limpide et je pensais que je pourrais apprendre, avec des personnes qualifiées, à faire ce "bon cours", comme j'avais appris à faire du français ou du secrétariat. Les journées pédagogiques m'apportèrent des éléments d'information, je pus observer des enseignants "en situation", mais lorsque j'essayai de reproduire dans ma classe quelques prestations qui m'avaient semblé concluantes, j'appris au moins ceci, que l'on ne "copie" pas le cours d'une collègue avec un succès assuré. Trop d'ingrédients impalpables, trop "d'immatériel" entrent dans ce type de réussite. L'heure n'était pas aux équipes pédagogiques, chacun œuvrait dans son espace classe. L'expérience de certaines collègues, compréhensives et plus expérimentées, me permit néanmoins de vaincre certaines difficultés. Par ailleurs, je trouvai une aide pédagogique dans la lecture de quelques revues spécifiques à l'enseignement technique, ce qui fait que le secours qu'elles m'apportaient était essentiellement relatif aux contenus. Ni approches novatrices de l'éducation, ni regard sur les pédagogies modernes, ni psychologie de l'enfant, ni effets de pouvoirs n'y étaient abordés.

Vint 1968. En dépit des critiques et résistances, je vis dans ce grand bouleversement une promesse d'évolution pour l'institution éducative. Un changement d'établissement en 1970 me plaça au sein d'un groupe d'enseignants dynamiques, sensibilisés aux problèmes éducatifs, réceptifs aux innovations, ce qui me permit de concrétiser cette possibilité d'ouverture. Cette période marque pour moi le départ

d'une évolution continue de ma réflexion et de mes pratiques d'enseignement. Cette réflexion est à la fois pédagogique et politique. L'interdisciplinarité, la non-directivité, la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle, toutes ces notions ne m'étaient pas inconnues, mais je ne les avais ni étudiées, ni approfondies. J'avais conscience que mes élèves appartenaient à des milieux économiquement pauvres, mais je n'étais pas consciente des liens existant entre classes sociales et échec scolaire. J'évoluai donc progressivement grâce aux contacts que je pus nouer avec des collègues plus engagées, grâce également à la lecture de revues pédagogiques qui m'aiderent dans mes recherches. Je commençai à lire à cette époque les *Cahiers pédagogiques*, la *Revue française de pédagogie*, les revues publiées par les équipes enseignantes (2). J'y trouvai à la fois des articles qui m'ouvraient des horizons et des références bibliographiques qui me permirent de m'initier à la pensée des grands pédagogues. Je lus tout ce dont j'entendais parler, tous les titres qui me semblaient prometteurs, sans méthode, sans ordre, mais avec une grande avidité : *Pédagogie, éducation ou mise en condition ?* (3), *Un lycée aux lycéens ? le lycée expérimental d'Oslo* (4), *Pédagogie des opprimés* (5)... Ivan Illich proposait *Une société sans école* (6) et Antoine de la Garanderie *La pédagogie de l'entraide* (7), lecture que je compléterai plus tard par *Les profils pédagogiques* (8) et *La pédagogie des moyens d'apprendre* du même auteur (9).

Les sciences de l'éducation : un apport théorique au service de ma pratique enseignante

Conséquence normale de cette évolution : l'insuffisance de mes bases théoriques, tant sur le plan pédagogique que sur le plan sociologique me conduisit, en 1979, à m'inscrire à Nanterre en Sciences de l'Éducation. Les professeurs étaient des pédagogues convaincus et je leur dois d'avoir beaucoup progressé dans la méthode de recherche et dans l'acquisition de connaissances, en raison du contenu des cours mais aussi grâce à tous les pédagogues et penseurs de l'éducation auxquels il était constamment fait référence. La lecture de Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet, l'étude de l'histoire de l'éducation m'aiderent à appréhender la situation de l'institution éducative, à

relativiser le "don" et à rechercher dans des raisons moins simplistes les raisons de la "reproduction".

J'ai pu, dans ce cadre, m'initier aux théories psychologiques et psychanalytiques et comprendre, à leur lumière, le fonctionnement de la classe. Mon approche des élèves était plus intuitive que raisonnée. Des phénomènes se produisant dans les groupes d'élèves me laissaient parfois déconcertée. La violence, moins manifeste qu'aujourd'hui, était néanmoins présente. J'en discernais mal l'origine et les conditions d'émergence. Pourquoi la présence de tel ou tel élève créait-elle une tension dans la classe ? Quelle était ma responsabilité ? Comment maîtriser la situation ? Sans m'apporter toutes les clés permettant de faire face efficacement à des situations sociologiquement ou psychologiquement complexes, ma formation en Sciences de l'éducation m'a cependant largement aidée à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les groupes (et, singulièrement, dans le groupe classe), à comprendre le statut de chacun au sein de ce groupe, les conflits qu'il peut engendrer, le traitement qu'il suppose. Mon mémoire de maîtrise, analysant le fonctionnement d'une université populaire implantée dans la ZUP de Dijon, correspondait à un double préoccupation : acquérir une meilleure connaissance du milieu social de mes élèves, lequel correspondait globalement aux habitants de la ZUP, et observer des pratiques d'enseignement à un public adulte qui m'inspireront quand je serai chargée, quelques années plus tard, de la formation de groupes d'insertion ou de cours du soir dans le cadre de la promotion sociale.

Une formation réciproque : l'accueil des stagiaires

L'accueil des stagiaires dont l'objet est la formation pratique des futurs enseignants fut aussi pour moi, paradoxalement, une source de formation très positive. Je fus souvent sollicitée en raison de la position géographique de mon établissement, au centre de Paris. J'ai toujours accepté d'accueillir les stagiaires qui me sollicitaient pour des stages individuels et, tout aussi bien, les groupes de stagiaires sous la conduite d'un professeur d'ENNA recherchant une classe d'application pour des exercices pédagogiques collectifs. Je "prêtais" volontiers ma classe et acceptais d'exposer ce que l'expérience m'avait permis d'acquérir, mais je voyais aussi ces périodes comme une possibilité de

m'informer sur les travaux conduits à l'ENNA et d'être confrontée à de nouvelles générations d'enseignants dont l'enthousiasme me stimulait. Ces échanges ont toujours été fructueux et m'ont permis d'avoir des échanges extrêmement enrichissants. J'ai pu notamment m'intéresser à des manières d'appréhender le problème éducatif dans différents contextes sociologiques grâce à des stagiaires africains ou asiatiques. Par la suite, un professeur d'ENNA avec lequel j'avais collaboré me proposa de participer à un groupe de recherche travaillant sur la pédagogie institutionnelle et se donnant pour objet d'aider les enseignants à constituer des équipes pédagogiques. Autres individus, autres préoccupations, autres lectures : c'est avec eux que j'ai découvert Mendel, Lapassade, Lefèvre, Lourau (10). Cette collaboration avec les acteurs de l'ENNA me permit d'évaluer l'intérêt mais aussi les limites d'une formation pédagogique qui reste indispensable. Ayant dû me former à différentes fonctions et différents métiers, je me suis progressivement forgée une conviction. La formation ou l'autoformation pédagogique, très spécifique, ne peut s'apparenter aux formations ponctuelles, immédiatement utilisables, dispensées dans d'autres domaines. Elle nécessite une implication personnelle très forte, une appropriation des savoirs, une longue maturation suivie d'une adaptation de ces acquisitions à la personnalité de l'enseignant et de son public. Alors seulement, elle peut véritablement être opérationnelle. Cette conviction ne signifie pas qu'il est impossible d'enseigner avant d'avoir pleinement intégré cette formation, toujours à réactualiser, mais elle relativise des difficultés d'application qui pourraient être ressenties comme des échecs.

La recherche au sein de l'INRP

Enfin, une proposition du département Didactique des Disciplines de l'INRP me permit de participer à plusieurs recherches relatives aux langages professionnels et à la complémentarité des enseignements généraux et professionnels. C'est durant les recherches auxquelles j'ai été associée dans le groupe d'Anne Lazar que j'ai pu apprécier l'efficacité du travail en binôme enseignement général/enseignement technologique, forme sous laquelle s'effectuaient les recherches. J'ai découvert aussi l'importance des langages professionnels et pris conscience de l'indispensable travail à conduire pour permettre aux élèves de s'approprier ces langages si peu reconnus, si peu enseignés

et dont la négation participe à la dévalorisation de l'enseignement technique. Les rencontres avec les autres enseignants associés à la recherche, la confrontation de pratiques pédagogiques diverses, les discussions au sein du groupe sont une source d'acquisition et d'approfondissement de connaissances irremplaçable. Par ailleurs, la participation à une recherche m'a permis de mettre en œuvre des intuitions et de vérifier leur pertinence. C'est également au cours de ces années de recherche que je me suis interrogée sur la technique et la pensée technique. Cette réflexion m'a permis de discerner en quoi l'école était indispensable pour transmettre aux élèves des lycées professionnels une connaissance allant au-delà d'un savoir-faire en leur permettant de comprendre une démarche qui, si elle traduit par un geste, a néanmoins sa rationalité propre (11). Mon souci sera, de plus en plus, d'arriver à faire obstacle au rôle de "presse-bouton" que la vie active risque de leur proposer. Par ailleurs, la recherche spécifique qu'un groupe de collègues et moi-même avons menée sur les langages des professionnels de la communication nous a conduits à un travail s'appuyant sur les travaux des théoriciens de la communication (12). Sans renier aucunement les bienfaits d'une communication sociale authentique, nous avons ainsi pris conscience du pouvoir manipulateur de certaines pratiques et de la charge d'illusions que la communication et les technologies de la communication ont pu faire naître. Nous sont apparus également le poids de ce langage dans la société contemporaine et le handicap que représente son ignorance. Des travaux interdisciplinaires ont aidé les élèves à s'approprier ce langage et à acquérir ainsi une plus grande maîtrise de certaines situations, notamment d'affronter un entretien de recrutement dans une position moins inconfortable.

Une évolution permanente, imposée, mais aussi stimulante

De ma première affectation dans la section professionnelle d'un Collège d'Enseignement Général de Seine-&-Oise jusqu'à mon dernier poste dans un établissement parisien, l'évolution de mes pratiques d'enseignement m'apparaît comme un processus continu. Je pense que ces pratiques toujours renouvelées correspondaient à ma conviction qu'en éducation rien n'est jamais achevé, que la pratique est tou-

jours perfectible, qu'elle doit toujours être ajustée à un public hétérogène, mais je sais aussi que l'évolution des matériels, des techniques, des référentiels et des élèves ont dicté, voire imposé, une évolution indispensable des pratiques de travail.

Évolution des matériels et des techniques

Le mouvement incessant qui a marqué le développement des matériels et des techniques du tertiaire de bureau a largement contribué à cette évolution. Passer de l'apprentissage de la technique dactylographique sur machine à écrire mécanique à celle de la saisie informatique sur des matériels sophistiqués a pris plusieurs décennies. Des ruptures, des périodes de latence, des accélérations se sont succédé et, à chaque étape, la nécessité de s'adapter s'est révélée évidente. Il était impensable d'appliquer à des techniques résolument nouvelles des méthodes d'apprentissage qui avaient été mises au point pour d'autres contextes de travail. Les attentes des entreprises ont entraîné l'introduction dans les lycées de matériels professionnels : fax, minitel, appareils de reproduction et la connexion à des réseaux comme le Transpac. Internet arrive timidement dans les salles de travaux pratiques. L'initiation à ces nouvelles techniques impliquait de nouvelles approches, mais les conditions de travail demandaient également la mise en place de stratégies adaptées. En effet, durant plusieurs années, l'équipement minimum en ordinateurs n'a pas permis d'affecter un poste de travail à chaque élève et cette situation a favorisé l'avènement d'un enseignement éclaté, avec priorité aux travaux de groupe, établissement de roulements sur machines, mise au point des plannings de salles, organisation à gérer en coopération avec les élèves. L'appel au monitorat des plus compétents, dont les capacités étaient parfois supérieures à celles des enseignants dont la formation aux technologies nouvelles était balbutiante, a permis la valorisation d'éléments plus performants dans un rôle de leader que dans l'attitude passive trop souvent requise dans les enseignements traditionnels.

Évolution des référentiels : l'alternance école-entreprise

J'ai beaucoup attendu des bienfaits de cette alternance, préconisée puis imposée par les référentiels qui favorise une rencontre entre entreprises, élèves et professeurs. Elle instaure un dialogue entre les différents partenaires, les aide à se mieux connaître, à prendre une conscience plus aiguë des besoins de l'économie et, conséquemment, à tenter une adaptation plus étroite de l'éducation aux compétences exigées par le monde du travail. L'intérêt à court terme, pour les élèves, est évident. Le contact avec la réalité du travail, l'appréhension de matériels que l'école n'est pas en mesure de mettre à leur disposition leur apportent des connaissances considérables. Néanmoins, je pense que si l'institution se doit de répondre aux exigences des entreprises, elle ne doit pas être subordonnée à des intérêts qui privilégient l'efficacité immédiate au détriment d'une formation moins pointue, donc moins opérationnelle, mais porteuse de capacités d'adaptation plus larges.

Évolution des élèves

"Le niveau baisse"... Je ne reprendrai pas l'antienne, convaincue que d'une manière générale, le niveau moyen est plutôt à la hausse. Il n'en reste pas moins qu'en raison d'une démocratisation de l'enseignement, insuffisante mais réelle, une partie des élèves qui choisissaient il y a trente ans l'enseignement court en lycées professionnels pour libérer leur famille d'une charge financière, ont maintenant la possibilité d'intégrer le cycle classique. Cette donnée entraîne donc une baisse de niveau en lycée professionnel comme l'indiquent Baudelot et Establet dans un ouvrage récent (13). Nos élèves de 1996 ne sont pas ceux de la décennie 60-70. Leur niveau est plus faible, leur motivation moins grande, leur comportement différent. Leur origine géographique aussi s'est modifiée. Les Français sont maintenant minoritaires dans nos sections. Si les Africains et les Maghrébins y ont toujours été assez nombreux, de même que les Portugais, les Espagnols ou les Italiens, sont arrivés en grand nombre, à partir des années 80, des élèves d'origine asiatique et des ressortissants de l'ex-Yougoslavie dont l'arrivée en France s'est souvent opérée dans des conditions douloureuses, à la suite de difficultés les obligeant à fuir

leur pays d'origine. Cette pluralité ethnique, bien accueillie, est incontestablement une richesse mais demande un traitement approprié pour ne pas être génératrice de conflits et de violences.

J'ai cessé, en juin dernier, mon activité d'enseignante. Je n'ai pas de nostalgie : les liens que j'ai conservés au lycée et à l'INRP me permettent de me tenir informée des évolutions actuelles et à venir. Quelques questions pourtant me préoccupent. Durant de nombreuses années, ma fierté a été de transmettre aux élèves le sens de la valeur du travail et de leur fournir, avec un savoir-faire professionnel, une possibilité d'accès à l'emploi leur assurant une autonomie financière et un statut social. Or, aujourd'hui, ce savoir-faire ne débouche plus que rarement sur un emploi et, dans une société qui en offre de moins en moins, n'est-il pas indécent de persister à considérer le travail comme une valeur et un critère de jugement des individus ?

Par ailleurs, à l'heure où le multimédia est présenté comme la possibilité du savoir à la portée de tous, Philippe Breton affirme que "la disponibilité du savoir n'a jamais modifié le désir de savoir qui reste un des enjeux essentiels de tout système d'éducation." (14). J'ai essayé de susciter ce désir de savoir, de convaincre que l'appropriation d'un savoir était source de plaisir, mais auprès de combien d'élèves ai-je réussi ? Et de quels savoirs s'agit-il ? De ceux que, comme enseignante, je jugeais essentiels ? Mais selon quels critères ? Les élèves ont des savoirs que je n'ai pas. Quel est mon désir par rapport à des savoirs ? Ces questions me renvoient à une "hiérarchie des savoirs". J'ai beaucoup réfléchi à la réalité de celle-ci. Je n'ai pas trouvé de réponse satisfaisante. Je reste soumise (à tort ?) à cette hiérarchie, même si je suis convaincue qu'elle doit être relativisée.

Enfin, comment l'école peut-elle dispenser une "formation citoyenne" susceptible de lutter contre l'exclusion et la violence ? Comment s'attaquer aux faiblesses du système éducatif, aux faiblesses de la formation professionnelle quand, comme le remarque S. Paugam (15), *"les actions globales de prévention sont complexes et leurs effets ne peuvent être visibles qu'à long terme (...). Le rythme de la politique sociale n'est pas celui des échéances électorales."*

À l'école et à ses acteurs de relever le défi !

Simone RANNOU

*Professeur de communication bureautique
Lycée professionnel - Paris*

Notes

- (1) À quoi pensent les philosophes ? *Autrement*, novembre 1988, n° 102.
- (2) *Vivante éducation et Équipes enseignantes*.
- (3) Ouvrage collectif, Paris : François Maspéro, 1974. (Petite collection Maspéro).
- (4) JORGENSEN, Mosse. Paris : Cerf, 1975.
- (5) FREIRE, Paulo. Paris : François Maspéro, 1977. (Petite collection Maspéro).
- (6) Paris : Seuil, 1980.
- (7) Paris : Éditions ouvrières, 1974.
- (8) Paris : Le Centurion, 1980.
- (9) Paris : Le Centurion, 1982.
- (10) MENDEL, Gérard. *La révolte contre le père*. Paris : Payot, 1978. (Petite bibliothèque Payot).
 MENDEL, Gérard. *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot, 1979. (Petite bibliothèque Payot).
 ARDOINO, Jacques, DUBOST, Jean, LÉVY, André et al. *L'intervention institutionnelle*. Paris : Payot, 1980. (Petite bibliothèque Payot).
- (11) NOBLET, Jocelyn de. L'école naît lorsque la transmission du savoir social exige d'autres formes de transmission que l'imitation ou les apprentissages gestuels. *Esprit*, Vous avez dit culture technique ? octobre 1982, n° 70.
- (12) BRETON, Philippe et PROULX, Serge. *L'explosion de la communication*. Paris : La Découverte ; Montréal : Éditions du Boréal, 1993.
 BRETON, Philippe. *L'utopie de la communication : le mythe du "village planétaire"*. Paris : La Découverte, 1992. (Cahiers libres - Essais).
 SFEZ, Lucien. *Critique de la communication*. Paris : Seuil, 1992. (Points-Essais).
 JEUDY, Henri-Pierre. *Les ruses de la communication, l'euthanasie des sages*. Paris : Plon, 1989.
- (13) *Allez les filles*. Paris : Le seuil, 1992. (L'épreuve des faits).
- (14) Informatique et utopie. *Le Monde diplomatique*, mai 1993, p. 32.
- (15) L'apprentissage d'une nouvelle question sociale. *Le Magazine littéraire*, n° hors série, La passion des idées : 1966-1996.

"LE FRÈRE DE MON FRÈRE N'EST PAS MON FRÈRE"

*Étude de la relation de fratrie
et des places généalogiques
dans la famille recomposée*

Christiane Ginsberg-Carré

C'est, à la faveur d'un complet renversement de perspective entre l'avant et l'après de la thèse, que j'ai mesuré le chemin parcouru. Initialement, objectif très lointain à l'horizon, voire de l'ordre de l'inaccessible que parfois même on souhaiterait ne jamais atteindre, "l'objet" une fois achevé, bien cadré par les appréciations du jury, a repris des proportions infiniment plus modestes.

En effet, l'engagement dans l'aventure de la thèse ne fut pas pour moi spontané. Il y eut d'abord, sinon un refus, du moins une résistance qui s'est manifestée par une longue hésitation d'une année ; comme si l'itinéraire envisagé globalement dans le mémoire du DEA, au moment de s'y engager réellement, m'effrayait.

C'est, je crois, une présence régulière aux séminaires des doctorants qui, non seulement, m'a apprivoisée à l'idée, mais aussi à la faveur des échanges avec les "engagés", m'a permis de prendre conscience d'un manque et par là même du désir qui en émergeait.

En outre, il me semblait d'autant plus impossible d'ignorer l'interrogation qui m'habitait que j'y étais constamment confrontée dans ma

Chemins de doctorant

Perspectives documentaires en éducation, n° 40, 1997

pratique (1). C'est donc à la pratique que je dois mon sujet de recherche, bâti autour du questionnement sur la façon dont peuvent se vivre et se conjuguer les relations de "fratrie" qui se déclinent dans les familles recomposées aussi bien sur le mode de la parenté biologique (frères germains ou demis) que d'alliance ou d'affinité ("quasis" (2)).

C'est encore à la pratique que je dois un premier champ d'observation qui a ancré la partie théorique de mon étude dans une réalité et nourri ma réflexion tout au long de la recherche ; c'est enfin à une intense pratique des situations d'entretiens, théorisée depuis quelques années par ma participation à la formation d'approfondissement méthodologique à Paris X-Nanterre, que je dois probablement l'option méthodologique effectuée.

Un trajet de formation

C'est aujourd'hui l'impression majeure que je conserve de mon parcours ; car une thèse n'étant pas la description d'une pratique, il a été indispensable que je prenne du recul par rapport à cette pratique pour pouvoir en faire l'analyse.

Cette phase d'analyse a constitué une partie de ce que je considère aujourd'hui comme un trajet de formation, parce que comme l'a observé G. Ferry (1983) *"l'analyse est conjointement interrogation du réel et interrogation sur l'origine et la légitimité de cette interrogation et de la perspective dont elle relève"* (3).

Ainsi, cette démarche analytique entraîna-t-elle une sorte de rupture nécessaire avec le champ de la pratique et je fis dès lors une lecture différente de la réalité qui en émanait.

Pendant, si cette prise de distance, cette mise entre parenthèses a représenté pour moi le point d'orgue du trajet de formation, elle ne fut féconde que parce que cette démarche fut étayée par des références théoriques.

Le recours à la théorie conforta ma prise de distance avec "le terrain" parce qu'il bouscula mes représentations, en d'autres termes mon "habitus" défini par Bourdieu comme un système de dispositions durables et transposables (4).