

EXPRESSIONS

N° 32

Mars 2009

ÉDUCATION À LA SANTÉ

Dossier coordonné par
Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE
et **Christophe MARSOLLIER**

Recherches diverses :

Gilles FERRÉOL : **Structures universitaires et dynamique territoriale**

Azzedine SI MOUSSA :

**Profil et réussite des candidats
au professorat des écoles à l'IUFM de la Réunion**

Bernard JOLIBERT :

Fraternité et solidarité : deux vecteurs du « mieux-vivre ensemble » ?

René DUBOIS :

***Jane Eyre*, ou les rapports ambigus
de la *governess* et de l'éducation à l'époque victorienne**

Jean-Paul GÉRARD :

**Formation des enseignants :
réseau social en présentiel vs réseau social virtuel**

I.U.F.M. DE LA RÉUNION

EXPRESSIONS

Revue de recherches disciplinaires et pédagogiques

Publication semestrielle

de l'Institut universitaire de formation des maîtres de la Réunion

(Université de la Réunion),

allée des Aigues marines, Bellepierre, 97 487 Saint-Denis cedex

(téléphone : 02 62 90 43 43 ; télécopie : 02 62 90 43 00).

Responsable de la publication

Philippe GUILLOT

Comité éditorial

Amélie ADDE

Marie-Françoise BOSQUET

René DUBOIS

Jacqueline DUSSOLIN

Guillemette de GRISSAC

Mireille HABERT

Paul OBADIA

Jean SIMON

Martine TAVAN

Dominique TOURNÈS

Directeur de la publication

Jean-Paul MORILLON

Adresse électronique des membres de la rédaction :

prénom.nom@reunion.iufm.fr

Site Internet :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Accueil.htm>

Les travaux adressés à la rédaction doivent être dactylographiés,
présentés d'une façon conforme aux normes de la revue
et transmis au format Word pour Windows.

Les articles publiés n'engagent que leur(s) auteur(s).

NB. Sauf exception, la traduction des résumés est assurée par René Dubois.

SOMMAIRE

Philippe Guillot, **Éditorial**.....5

Éducation à la santé

Dossier coordonné par

Maryvette Balcou-Debussche et Christophe Marsollier

Maryvette Balcou-Debussche et Christophe Marsollier, **Présentation**.....9

Christophe MARSOLLIER,

L'éducation pour la santé, enjeux et repères épistémologiques....11

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE,

Un passeport-santé pour le premier degré.....33

Patrick GARANDEAU,

L'obésité infantile.

Que fait-on pour la prévenir et la prendre en charge ?.....49

Vincent CAUVEZ et Jean-François GUIGNARD

La prise en charge d'adolescents et de jeunes adultes

rencontrant des problèmes d'addiction.....65

Sandrine LAURET et Thomas PELKA,

Apprendre à porter secours.....77

Hors-dossier

Gilles FERRÉOL,

Structures universitaires et dynamiques territoriales

Une illustration : le Nord-Pas de Calais.....93

Azzedine SI MOUSSA,

Profil et réussite des candidats au professorat des écoles

à l'IUFM de la Réunion.....121

Bernard JOLIBERT

Fraternité et solidarité :

deux vecteurs du « mieux-vivre ensemble » ?.....137

René DUBOIS,

Jane Eyre*, ou les rapports ambigus de la *governess

et de l'éducation à l'époque victorienne.....157

Jean-Paul GÉRARD,

Formation des enseignants :

réseau social en présentiel vs réseau social virtuel

Une plateforme de travail collaboratif,

outil de construction de relations sociales différentes.....179

Lectures

Démographie et société,

de Philippe Barthélemy, Roland Granier et Martine Robert,

compte rendu de Philippe Guillot.....217

Méthode du commentaire de texte historique. Histoire politique française de 1789 à nos jours, d'Arnauld Cappeau (*51 sujets rédigés*),

compte rendu de Bernard Jolibert.....218

Les formateurs de l'IUFM publient.....220

ÉDITORIAL

Philippe GUILLOT

Ce numéro 32 d'*Expressions*, reconnaissons-le, s'est fait attendre. D'une part, ce retard tient au caractère troublé de la période pour les contributeurs potentiels. La volonté gouvernementale de réformer – et pas forcément dans le sens souhaité par les intéressés... – le statut des enseignants-chercheurs, mais aussi (surtout ?) celles de « mastériser » le cursus des futurs enseignants des premier et second degrés et de donner plus d'autonomie aux universités, supposées en même temps intégrer – ce qui ne va pas de soi – les instituts de formations des maîtres, font que les formateurs étaient – et sont encore ! – plus préoccupés de leur avenir et de celui de la formation dispensée dans les IUFM que de multiplier les recherches et les travaux de réflexion. D'autre part, même si nous disposions assez tôt d'intéressantes contributions, notamment celle d'Azzedine Si Moussa livrant les résultats de sa recherche sur les professeurs des écoles de notre établissement, elles nous ont semblé par trop disparates. Nous avons préféré attendre de pouvoir constituer, comme nous l'avons fait pour les précédents numéros, un dossier qui lui donne une cohérence et ce qu'on pourrait appeler un supplément d'âme. Grâce au travail de prospection et de coordination de Maryvette Balcou-Debbusche et de Christophe Marsollier, voilà qui est fait. Qu'ils en soient remerciés ici. Cette livraison, prévue pour le dernier trimestre 2008, y aura indéniablement gagné en qualité et en intérêt.

La prochaine, prévue pour ce premier semestre, donc, si tout va bien, peu de temps après celle-ci, sera bâtie autour de l'histoire et de la géographie et s'articulera le long de deux axes :

- un dossier autour des thèmes suivants : exil, migrations et mouvements de population dans l'océan Indien ;
- des articles d'histoire et de géographie sur des sujets « libres ».

Même si plusieurs contributeurs se sont déjà manifestés et ont même déjà « rendu leur copie », la revue peut encore en accueillir de nouveaux. Alors, à vos claviers !

ÉDUCATION À LA SANTÉ

PRÉSENTATION

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE et Christophe MARSOLLIER
Université de la Réunion (IUFM)

Les urgences auxquelles notre société est confrontée en ce début de III^e millénaire nous obligent à considérer la santé publique parmi les priorités actuelles à soutenir. En France, devant les conséquences sanitaires des conduites addictives (tabac, alcool, drogues, etc.) et le caractère pathogène de certaines pratiques nutritionnelles, la volonté de développer et de promouvoir l'éducation à la santé anime un nombre croissant de responsables politiques, d'organisations non gouvernementales et d'associations.

Dans ce vaste mouvement de prises de conscience qui s'opère depuis quelques années avec le soutien de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), la formation des enseignants représente un levier d'action qui peut particulièrement contribuer à prévenir, chez les apprentis citoyens, les comportements à risques et favoriser les choix qui contribuent à leur bien-être et leur épanouissement. C'est dans cette perspective que l'IUFM de la Réunion a organisé les 19, 20 et 21 juin 2008 des journées de formation et de réflexion sur « L'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives » qui ont rassemblé les représentants des principaux acteurs institutionnels (DRASS, Centre hospitalier régional, Tribunal de grande instance, Rectorat, médecine scolaire), sociaux (assistantes sociales), pédagogiques (conseillers principaux d'éducation, professeurs, CRDP) et associatifs (Kaz'Oté, CRES, ANPAA, ARPS¹) de la Réunion engagés dans cette mission quotidienne.

Ce numéro 32 d'*Expressions* vient, en écho à ces journées, apporter sa contribution à une meilleure connaissance des enjeux de l'éducation à la santé et plus particulièrement de quelques actions mises en œuvre à la Réunion.

Christophe Marsollier ouvre ce numéro en analysant les enjeux de l'éducation à la santé dans notre société, y compris par rapport à un champ médical qui reste plus souvent centré sur la dimension curative que sur la

1. DRASS : Direction régionale des affaires sanitaires et sociales ;

CRDP : Centre régional de documentation pédagogique ;

Kaz'Oté : centre de soins spécialisés pour toxicomanes de Saint-Paul de la Réunion ;

CRES : Comité régional d'éducation pour la santé ;

ANPAA : Association nationale de prévention en alcoologie et addictologie ;

ARPS : Association réunionnaise de prévention du SIDA.

prévention des pathologies. L'auteur montre ainsi comment l'éducation à la santé sera probablement amenée, à terme, à connaître d'importants développements dans le domaine scolaire, dans un contexte où les grands problèmes de santé publique (surcharge pondérale, addictions...) touchent de plus en plus les enfants et les adolescents.

Maryvette Balcou-Debussche apporte des éclairages sur le développement (en cours à la Réunion) d'un « passeport-santé » pour les élèves du premier degré. Porté par l'IUFM, ce projet qui s'inscrit sur trois années vise à donner une visibilité aux pratiques pédagogiques menées dans les classes en même temps qu'il doit permettre de structurer le travail d'éducation à la santé et de rendre les activités complémentaires. Ce développement s'appuie sur les projets d'école et les dynamiques des équipes éducatives.

Patrick Garandau offre son analyse d'expert de l'obésité infantile en montrant l'ampleur du problème à la Réunion, en France mais aussi dans le monde. L'auteur pointe les mécanismes complexes en jeu, mais il montre aussi comment un travail d'accompagnement productif peut s'organiser avec les enfants concernés et les familles. L'article permet, là encore, de mettre l'accent sur la dimension préventive, en collaboration avec le monde scolaire.

Vincent Cauvez et Jean-François Guignard montrent comment, à travers une structure de soins, différents professionnels réussissent à aider des jeunes concernés par les conduites addictives et à cheminer avec eux. L'article insiste sur la nécessité de réunir les conditions d'une qualité de communication, d'une confiance relationnelle et d'une approche systémique de l'accompagnement et du soin.

Sandrine Lauret et Thomas Pelka clôturent ce dossier en proposant une ouverture sur l'apprentissage des secours. Encore peu connu par les enseignants, cet axe de formation est pourtant en plein développement dans l'académie de la Réunion. Avec cette contribution, mais aussi avec les précédentes, les lecteurs mesureront le travail qui reste encore à réaliser auprès des équipes éducatives pour que les enfants deviennent de véritables acteurs de leur santé tout en sachant aussi se préoccuper de celle des autres.

Au-delà de l'éducation à la santé, ce sont donc des enjeux citoyens qui sont pointés, avec à la clef de nouvelles dynamiques à développer dans les pratiques pédagogiques. Autant de questions qui devraient donc susciter l'intérêt des enseignants en poste, mais aussi celui de tous ceux que nous formons...

L'ÉDUCATION POUR LA SANTÉ : ENJEUX ET REPÈRES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Christophe MARSOLLIER
Université de la Réunion (IUFM)

Résumé. – Devant la fragilisation des systèmes de santé nationaux et les graves crises sanitaires que traverse notre civilisation depuis une vingtaine d'années, sensibiliser les enseignants aux enjeux de l'éducation à la santé apparaît désormais comme une nécessité. En France, après la rupture opérée en 1945 avec l'enseignement de l'hygiène, et sous l'impulsion des chartes successives de l'OMS, l'éducation à la santé a fait progressivement l'objet de multiples recommandations ministérielles jusqu'à ce que la priorité soit redonnée à la prévention. Leur mise en œuvre demeure néanmoins insatisfaisante en termes de moyens et de mobilisation, au regard des enjeux qu'elles visent. La recherche d'une plus grande opérationnalité engage aujourd'hui les décideurs à rendre les élèves acteurs de leur santé. Dans un pays où prédomine une médecine allopathique de renommée mondiale mais qui ne se consacre pas suffisamment à l'éducation, le rôle de l'École se trouve de fait réaffirmé par l'urgence de former des jeunes plus responsables et de les sensibiliser aux valeurs qui fondent la nouvelle citoyenneté.

Mots clés : éducation à la santé ; enjeux ; épistémologie

Abstract. – For more than twenty years the society we live in has been confronted with both the weakening of national health systems and serious sanitary crises. Henceforth, given what is at stake, teachers must be made aware of the necessity of health education. In France following the break which occurred with the introduction of hygiene instruction in 1945, and under the impetus of successive who charters, health education gradually became the focal point of several ministerial recommendations until priority was eventually given back to prevention. In view of the issues involved however, the application of these measures is still far from satisfactory from both a financial point of view and in terms of human investment. The pursuit of better performance today commits decision makers into making pupils take responsibility for their own health. In a country where allopathic medicine of worldwide renown predominates, yet which does not allocate adequate funding to education, the role of the school as an institution is reinforced by the urgent need to train more responsible young people and to make them aware of the values which underpin this new form of citizenship.

Key concepts : health education ; stakes ; epistemology

Resumen. – Frente a unos sistemas nacionales de salud cada vez más frágiles y a las graves crisis sanitarias que atraviesa nuestra civilización desde hace unos 20 años, es necesario que hoy en día se sensibilicen a los profesores sobre los intereses en juego acerca de la educación a la salud. En Francia, tras la ruptura en 1945 con la enseñanza de la higiene y bajo el impulso de varias cartas de la OMS, la educación a la salud ha sido objeto de una multitud de recomendaciones ministeriales, hasta que se ha hecho prioritaria la prevención. Sin embargo, su aplicación sigue insuficiente a nivel de medios y de movilización con respecto a los intereses en juego. Las investigaciones sobre la mejor estrategia posible conduce, hoy en día, a los dirigentes, a que los alumnos sean los protagonistas de su propia salud. En un país en el que predomina una medicina alopática de fama mundial, pero que no se dedica suficientemente a la educación, de hecho, el papel de la escuela se encuentra asentado por la urgencia en formar a jóvenes más responsables y a sensibilizarles en los valores que fundan la nueva ciudadanía.

Palabras clave : Educación ; salud ; apuestas ; épistemología

La progression de l'épidémie de VIH/SIDA, la pollution croissante de l'atmosphère et des terres agricoles et le développement de l'obésité constituent quelques une des nombreuses problématiques de la crise sanitaire qui affecte depuis 25 ans notre civilisation. L'effort de sensibilisation de nombreuses associations, de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), de scientifiques et d'organisations non gouvernementales a progressivement permis que la santé fasse désormais l'objet d'une attention majeure et que les questions de santé publique commencent à trouver une place au premier rang des politiques publiques et à faire l'objet de sommets mondiaux annonciateurs d'une possible nouvelle ère.

Alors que de grands progrès ont été réalisés pour améliorer la santé et allonger la durée de vie, parallèlement subsiste une préoccupation majeure concernant les 100 millions de personnes qui basculent dans la pauvreté chaque année en raison de l'incapacité des systèmes de santé devenus trop spécialisés à prendre en charge les besoins de santé primaire de certaines populations. « Une grande partie des ressources est dépensée en services curatifs, négligeant la prévention et la promotion de la santé, qui sont pourtant susceptibles de réduire de 70% la charge de morbidité mondiale. »¹

Dans ce contexte, l'éducation à la santé se trouve renforcée d'un supplément de légitimité qui a conduit, en France, le ministère de l'Éducation nationale à inscrire cet axe depuis 2006 dans le programme de formation des enseignants. Mais avec les exigences croissantes de l'exercice du métier

1. *Rapport sur la santé dans le monde 2008. Les soins de santé primaire - Maintenant plus que jamais*, OMS, 2008.

(gestion de l'hétérogénéité, difficulté à motiver les élèves, exercice de l'autorité), l'éducation à la santé ne parvient pas à trouver une place à l'École à la hauteur de ses enjeux. Or notre expérience de formateur nous montre que, justement, pour contribuer à la sensibilisation du corps enseignant, une réflexion toute particulière doit être menée sur les enjeux de ce type d'éducation à l'École.

C'est dans cette perspective que nous tentons ici d'apporter, par quelques détours épistémologiques, des éléments d'analyse sur le sens des enjeux sociaux, économiques et psychosociaux qui justifient la priorité qu'il convient d'accorder dès aujourd'hui à ce domaine de responsabilité sans égal.

I. L'éducation à la santé, son sens et ses objets

Comprendre en quoi consiste l'éducation à la santé aujourd'hui, et quelles réalités elle recouvre n'est pas aisé pour une personne extérieure à ce champ d'action spécifique dont les limites dépassent le cadre institutionnel de l'École. Il s'agit de se représenter les types de processus qu'elle emprunte et les objets sur lesquels elle concentre son action afin de se rendre efficiente. Quelles sont ses visées mais aussi ses contraintes principales ?

Un champ d'action large et complexe

Parmi la trentaine de définitions de « l'éducation à/pour la santé » que propose la base de concepts du site de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES)², deux d'entre elles présentent l'intérêt de mettre en perspective les variables en jeu dans ce processus complexe qui nécessite l'action coordonnée d'acteurs aussi différents que les professionnels de santé, les enseignants, les acteurs sociaux, mais aussi les industriels, les médias, les autorités locales, les bénévoles des associations non gouvernementales et la population qui en est l'objet :

- Tout d'abord, la définition du ministère québécois de la Santé qui situe bien, au-delà des spécificités nationales, l'étendue des composantes psychosociales impactées, les objectifs visés et les champs qu'elle peut couvrir :

« C'est une stratégie axée principalement sur les apprentissages qui agit sur les connaissances, attitudes, comportements, valeurs, modes de prise de décision, reliés à des objectifs de prévention, de protection ou de promotion de la santé, et aussi de réadaptation et de fidélité au traitement médical et pharmaceutique.

Elle s'intéresse aussi aux contextes dans lesquels les apprentissages sont les

2. <http://www.inpes.sante.fr/>.

plus favorables (relation d'aide interpersonnelle, clinique, petit groupe, auditoire de masse...). Dans le secteur médical, l'éducation des patients est un moyen de les soutenir dans leur réadaptation et de favoriser l'adoption de comportements thérapeutiques ou préventifs (médication, régime alimentaire, activité physique...). Dans le domaine de la santé publique, l'éducation pour la santé se concentrera sur les changements de comportements considérés comme des facteurs de risque par des programmes qui viseront à informer, persuader, former, habiliter des individus (éducation sexuelle, consommation abusive de médicaments...). Dans le domaine socio-environnemental, l'éducation pour la santé sera utile pour sensibiliser diverses cibles (groupes, organisations, communautés) à des causes environnementales, économiques et sociales liées à la santé (recours à l'éducation populaire pour rejoindre les femmes enceintes défavorisées ; sensibilisation d'un conseil d'administration sur les besoins d'une clientèle spécifique ; campagne auprès d'élus municipaux sur les problèmes d'environnement...). »³

- Puis celle de E. Cotton⁴ qui met l'accent sur la dynamique interactionnelle nécessaire à sa mise en œuvre et la relativité de l'impact des effets escomptés. Elle souligne par ailleurs la visée normative, parfois implicite mais si déterminante, qui porte les actions de sensibilisation et de formation :

« L'éducation pour la santé est un processus d'action réciproque entre personnes qui entraîne l'acquisition ou la transformation du comportement de certaines d'entre elles et les amène à choisir à bon escient les ressources nécessaires à l'utilisation optimale de leur potentiel de santé pour éviter la maladie et promouvoir le bien-être physique, mental et social, tant pour bénéficier elles-mêmes de celui-ci que pour participer à celui de la communauté. [...] L'éducation pour la santé est aussi un processus d'action qui fait apparaître dans le groupe social de nouvelles normes nécessaires à l'adaptation permanente du groupe et des individus qui le composent à des conditions de vie sans cesse changeantes, de façon telle que la conformité des conduites à ces normes sauvegarde et améliore le bien-être physique, mental et social de la communauté et contribue ainsi à la promotion de la santé et du complet bien-être des individus.

Ces définitions et les caractérisations qui les complètent nous orientent d'emblée vers les principales cibles des enjeux de l'éducation pour la santé :

- la conscience individuelle de sa propre santé initiale et la connaissance de ses indicateurs ;

3. « La promotion de la santé comme perspective », in *Santé Société*, collection « Promotion de la santé », 1, Gouvernement du Québec, Ministère de la santé et des services sociaux, sans date, p. 9.

4. *L'Éducation pour la santé : méthodes*, Université libre de Bruxelles, École de Santé publique, Éd. de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1982, p. 22.

- la conscience individuelle et collective des conséquences de comportements nuisibles (accidentogènes, pathogènes, etc.) pour sa propre santé et celles des autres, de ses proches bien sûr, mais aussi, plus largement, de la communauté humaine, ce qui suppose des connaissances sur ces mêmes comportements ;
- la connaissance des facteurs de préservation de la santé et des facteurs de risques d'altération de la santé ;
- la connaissance de soi et des sources d'addictions, ce qui suppose une certaine conscience de ses besoins, de ses désirs et de ses prises de risques.

Une éducation des consciences

Connaissances et consciences se trouvent étroitement associées, les unes contribuant à développer et renforcer les autres, et réciproquement, à cette différence près, qu'à connaissances comparables, deux personnes pourront présenter des degrés de conscience singulièrement différents qui se manifesteront par des comportements et des discours hétérogènes ou décalés. C'est dire combien le désir peut exercer son emprise ou jouer les « trouble-fête », tant son étroite affinité avec le « cerveau émotionnel »⁵ (situé au niveau de l'amygdale) peut parfois conduire un sujet à ne plus agir avec raison (cortex frontal). L'effort de conscientisation, qui suppose un appui sur les représentations déjà existantes, ne peut être engagé sans des actions conduisant à mettre en œuvre une pensée réflexive parallèlement à une démarche d'information à l'endroit des personnes concernées. Nous entendons par pensée réflexive (Michel Tozzi, 2002), les actes de pensées associés et inscrits dans trois directions complémentaires : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Quant à l'information, elle porte aujourd'hui, dans le domaine de la santé, sur des objets aussi différents que l'influence de l'environnement, la composition chimique des aliments, des produits d'entretien et de l'air au contact desquels nous vivons, la nature et les enjeux des comportements quotidiens et leurs fondements les plus immédiats (habitudes prises ou transmises, normes et modèles rencontrés), les objectifs généraux de cette démarche d'information visant justement à opérationnaliser la prévention, la promotion et la transformation de certains comportements nocifs et donc à viser la réadaptation ou la conformation à une norme qui prenne du sens. D'où les problématiques éducatives qui se posent aux acteurs de la formation : quels objets travailler et comment procéder pédagogiquement pour permettre à une personne ou une communauté de développer des

5. Goleman, 1995.

attitudes⁶ responsables du point de vue de la conservation de la santé ? Comment motiver – « mettre en mouvement », au sens étymologique du terme – une population pour qui la perception des conséquences à longs termes sur la santé d'un comportement x fois réitéré demeure un exercice difficile voire impossible à entreprendre lorsqu'il n'est pas soutenu par une culture sanitaire suffisamment consistante, un accompagnement formatif doublée d'une veille médicale, mais aussi par de « bonnes habitudes » et un environnement stabilisant ? Que de conditions à réunir pour réussir ! Cette difficulté traduit sans doute le défi que représente l'atteinte de ces objectifs dans une société où les intérêts économiques immédiats autorisent de grandes industries chimiques et agroalimentaires à sacrifier les conséquences sanitaires à long terme de la pollution de l'air et des sols sur l'autel du profit.

L'éducation à la santé, dans sa visée d'aide à la conscientisation des pratiques de santé et de leurs enjeux, se rend donc plus féconde si elle s'accompagne aussi d'une éducation à la protection de l'environnement, d'une éducation à la consommation juste. Cette longue et délicate démarche ne va-t-elle pas à contre-courant de la philosophie qui fonde les politiques de développement économique de nos pays occidentaux qui ne voient de salut et d'assurance d'un progrès que dans la poursuite et le soutien à tout prix... de la croissance ? Il faut donc croire que le besoin de préservation de notre propre santé constitue un de ces rares ressorts d'action communs qui pourrait, dans un avenir proche, rassembler les consciences, au-delà des idéologies politiques, autour d'un même enjeu fédérateur, celui de créer les conditions économiques et environnementales d'un bien-être pour tous.

Eu égard à certains mouvements de balancier qui affectent les politiques d'éducation qui se succèdent, on ne peut se représenter avec lucidité et acuité les raisons qui fondent les choix des objectifs et des démarches actuellement retenus dans le champ de l'éducation à la santé sans un retour sur ce que fut cette éducation et sur la rupture qui s'est opérée lors de certaines périodes historiquement marquées.

6. Le terme « attitude » étant considéré dans son acception psychosociale : un comportement suffisamment installé pour se répéter au sens où l'entendent les psychologues sociaux ; c'est-à-dire l'attribut « d'une personne [...], avec des degrés de permanence très différents », engagement, convergence, redondance et permanence étant les critères qui différencient l'attitude du simple comportement. La définition du concept d'attitude et les travaux des psychologues sociaux de mesure à partir d'échelles d'attitudes sont déjà relativement anciens : R. Meili, *Les Attitudes, symposium de psychologie scientifique de langue française*, Presses universitaires de France (PUF), 1961 ; P. Debaty, *La Mesure des attitudes*, PUF, 1967.

II. De l'enseignement de l'hygiène à une éducation pour la santé

Parvenir à concevoir la santé comme un objet d'éducation, de sensibilisation, de prévention, plus encore de promotion, fut le fruit d'une assez longue histoire dont les fils ne se sont mêlés que tardivement à celle, plus ancienne, de l'Éducation nationale. L'éducation à la santé, initialement dénommée « enseignement hygiénique » (A. Guillaume, 1850) et dévolue aux seuls médecins scolaires, a fait l'objet d'un profond renouvellement de ses objectifs et de la place de ses acteurs durant la deuxième partie du XX^e siècle, jusqu'à devenir une éducation pour la santé, posant ainsi la santé non plus comme un bien personnel à protéger mais comme une démarche à construire collectivement – à l'instar de la lutte contre le tabagisme ou le SIDA – avec lucidité, dans un environnement de plus en plus déstabilisant et, par là même, insécurisant. Quelles sont les principales étapes qui ont contribué à cette progression conceptuelle et éducationnelle ?

Prévenir les épidémies

Tout au long du XIX^e siècle, la tuberculose, alors quasi endémique, et les épidémies de choléra, de typhus et de typhoïde conduisent l'État français à développer une politique de santé publique centrée sur l'hygiène. Ce n'est qu'à partir de 1892 que se met en place la première « convention sanitaire internationale » et qu'ainsi, la santé des personnes se voit placée sous la dépendance de l'économie nationale et de l'éducation sociale, devenant un enjeu pour les pays soucieux de leur population active (et notamment des incidences économiques de la dépopulation) et, par voie de conséquence, de leur jeunesse.

Marie-Noëlle Indjéagopian et Georges Vigarello⁷ nous rappellent que la distribution des rôles au sein des premières écoles de Jules Ferry est clairement établie entre les instituteurs qui ont en charge de « cultiver les facultés intellectuelles des enfants » et les médecins inspecteurs communaux ou départementaux (corps créé en 1887) dont la tâche se résume à un rôle d'inspection de « la santé des enfants, de la salubrité des locaux et l'observation des règles d'hygiène scolaire ».

7. Cf. « Les médecins nouveaux acteurs de l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 114, pp. 19-27.

La rupture d'après-guerre

C'est au début du XX^e siècle qu'apparaît la notion de santé publique dans les textes législatifs (« loi de santé publique » de 1902 portant sur la lutte contre la tuberculose). Une rupture radicale s'opère en France en 1945 avec l'hygiénisme et les désastreuses dérives qu'entraîne ce courant élevé au rang d'idéologie à partir des années 1930. En effet, par l'ordonnance du 19 octobre 1945, naissent simultanément la Sécurité sociale et l'École nationale de santé publique (ENSP), puis sont créés le Comité français d'éducation à la santé (CFES), la médecine scolaire et universitaire durant cette même année 1945, ainsi que la Prévention routière quatre ans plus tard, en 1949. Les années 50 voient donc disparaître progressivement cette forme de « catéchisme hygiénique » par lequel l'instituteur participait activement à la lutte contre les microbes en prévenant à coup d'affiches explicites « les effets de l'alcool » et en insistant sur le lavage du corps et le changement régulier du linge.

L'OMS affiche les enjeux à la face du monde

Il faut attendre le rapport *Promotion de la santé : concepts et principes* de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) pour que se dégage en 1984 un horizon vraiment plus large sur les questions de santé et notamment d'inégalité des chances de santé, montrant que celle-ci est fortement influencée par divers facteurs souvent corrélés comme les conditions de vie socio-économiques, la culture, l'éducation, le soutien social et, plus précisément, les comportements dangereux librement consentis, l'exposition aux conditions de vie ou de travail insalubres et le manque d'accès aux soins.

Mais ce n'est qu'en 1986, lors de la première Conférence internationale pour la promotion de la santé, à Ottawa, qu'à l'échelle mondiale un nombre significatif d'États parvient à s'entendre pour signer une charte visant à promouvoir la santé. Ce texte, dont l'esprit reprend les concepts du rapport de 1984, constitue en soi un évènement symboliquement fort tant il va renforcer le mouvement de prises de conscience des dirigeants politiques sur la nécessité de considérer plus encore la santé publique dans leurs stratégies de pilotage et surtout de l'introduire plus systématiquement parmi les grands enjeux du futur. Dans l'esprit de cette charte, il s'agit, entre autres objectifs, d'aider les personnes, les groupes et les populations à mieux contrôler leur santé et ce qui la conditionne. Pour y parvenir, ce texte préconise un certain nombre de mesures : inciter à l'élaboration de politiques publiques plus saines ; promouvoir une approche socio-écologique des conditions de vie ; renforcer l'action communautaire (notamment en termes de planification, d'organisation et de contrôle) ; favoriser les apprentissages relatifs à la santé

tout au long de la vie ; lutter contre les inégalités en la matière et contre les pressions des grands groupes industriels sources de pollution. Cette charte rappelle en outre les conditions préalables en matière de santé : la paix, un abri, de la nourriture et un revenu, conditions qui ne sont toujours pas réunies puisque en ce début de XXI^e siècle la pauvreté dans le monde continue de croître⁸.

Dans le contexte des années 1980, les enjeux de ce texte n'ont sans doute pas été compris à la hauteur des exigences qu'ils sous-entendaient. Comme l'analyse Jean-Pierre Deschamp⁹, ils pouvaient être perçus comme dangereux voire subversifs. Inviter les populations à exercer un plus grand contrôle sur leur santé ne peut-il pas les conduire à se révolter contre tout ce qui peut ou pourrait à terme porter atteinte à leur bien-être ? La charte pouvait sembler, dans le contexte de l'époque, se résumer à un vœu pieux. En effet, pouvait-on encourager des populations à exercer un contrôle sur des facteurs environnementaux qu'elles méconnaissaient pour leur plus grande part ? De quels moyens disposons-nous pour évaluer les effets sur la santé de certains choix industriels, technologiques ou économiques ? Ces dix dernières années, de nombreux médias ont contribué en France à informer et prévenir les risques sanitaires auxquels les dérives de notre société nous exposent. Par exemple, les chaînes de télévision ont su exploiter le thème de la santé sous toutes les formes possibles : émissions de vulgarisation, débats télévisés, séries du type « Urgences », émissions de « télé-réalité », de télé-achat, de « zapping », etc. Au-delà de toutes les dérives que s'autorisent certaines chaînes privées en termes de voyeurisme, de catastrophisme et de stigmatisation pour retenir l'attention de leur téléspectateurs, et à défaut d'une véritable démarche de prévention, la télévision contribue directement ou indirectement à opérer une sensibilisation aux problèmes que posent depuis une vingtaine d'années l'alimentation quotidienne, les organismes génétiquement modifiés (OGM), la propagation du virus du SIDA et la pollution chimique des nappes phréatiques, pour n'en citer que quelques unes...

Sans remettre en cause les grands principes formulés à Ottawa et qui n'ont pas encore été mis en œuvre dans de nombreux pays d'Asie, d'Afrique ou d'Amérique du sud, la dernière Conférence mondiale pour la santé, sixième du nom et organisée à Bangkok en 2005, formule de nouvelles re-

8. Pour la période 2003-2005, la FAO (Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture) estimait à 848 millions le nombre de personnes souffrant de la faim dans le monde. En 2007, on atteint 923 millions.

9. Jean-Pierre Deschamp, « Une "relecture" de la charte d'Ottawa », *Promotion & Éducation* 2008, n° 15, p. 8.

commandations de collaboration entre gouvernements, organisations internationales, société civile et secteur privé, cela en respect de trois principes :

- « - que la promotion de la santé ait une place centrale dans le développement mondial ;
- qu'elle fasse partie des responsabilités essentielles des gouvernements et des bonnes pratiques des entreprises ;
- qu'elle soit l'un des centres d'intérêt des initiatives des communautés et de la société civile. »

À l'heure de la mondialisation des échanges commerciaux, l'esprit de ce texte est celui de la recherche d'une cohérence politique en ce qu'il souligne, d'une part, la nécessité d'engager tous les pays industrialisés et en développement à s'unir pour une cause qui transcende les frontières et les régimes politiques, et d'autre part, l'urgence au sein de chaque pays d'inviter la société civile, les gouvernements et le secteur privé à unir leurs volontés et leurs forces pour opérer cette synergie nécessaire à la promotion de la santé dans le monde. 2005 marque la naissance de ce nouvel enjeu *a priori* paradoxal, celui de parvenir à associer les industries pharmaceutiques et agroalimentaires à une cause éducative qui pourrait desservir leurs propres intérêts commerciaux : l'éducation pour la santé.

En France, un rééquilibrage en faveur de la prévention...

Le rapport annuel de l'Inspection générale de la santé (IGAS)¹⁰ de 2003, souligne qu'en France,

- « les politiques de santé ont cessé de s'orienter vers la prévention à partir de 1945 en même temps que les progrès de la médecine ont permis une forte augmentation de l'espérance de vie des Français. La prévention est alors devenue "le parent pauvre du système de soins", au profit d'un système tourné majoritairement vers la médecine curative. »

L'irruption du SIDA au début des années 80 s'ajoutant aux difficultés de gestion financière du système de soin apparues dans les années 70 puis à sa crise des années 90 ont débouché sur la création d'agences de sécurité sanitaire : l'Agence française de sécurité sanitaire des produits de santé (AFSSAPS), l'Institut national de veille sanitaire (InVS), l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments (AFSSA) et l'Agence française de sécurité sanitaire de l'environnement et du travail (AFSSET). Ces instances participent aujourd'hui avec l'acteur majeur que constitue l'Institut national de

10. Rapport annuel 2003, *Santé : pour une politique de prévention efficace* : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000331/0000.pdf>.

prévention et d'éducation pour la santé (INPES) à une politique qui témoigne du rééquilibrage qui s'est opéré ces dix dernières années en faveur de la prévention, cela selon les trois directions préconisées par l'OMS :

« - La prévention primaire : ensemble des actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie, donc à réduire l'apparition des nouveaux cas. En agissant en amont, cette prévention empêche l'apparition des maladies, elle utilise l'éducation et l'information auprès de la population.

- La prévention secondaire : ensemble d'actes destinés à diminuer la prévalence d'une maladie, donc à réduire sa durée d'évolution. Intervient dans le dépistage de toutes les maladies et comprend le début des traitements de la maladie.

- La prévention tertiaire : ensemble des actes destinés à diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou des récurrences dans la population, donc à réduire les invalidités fonctionnelles dues à la maladie. Agit en aval de la maladie afin de limiter ou de diminuer les conséquences de la maladie et d'éviter les rechutes. Dans ce stade de prévention, les professionnels s'occupent de la rééducation de la personne et de sa réinsertion professionnelle et sociale. »

Les enjeux de cette politique¹¹ touchent cinq domaines : la lutte contre le cancer ; la lutte pour limiter l'impact sur la santé de la violence, des comportements à risque et les conduites addictives ; la lutte pour limiter l'impact sur la santé des facteurs environnementaux ; l'amélioration de la qualité de vie des personnes atteintes de maladies chroniques et la prise en charge des maladies rares. Seulement, comme l'indique le député André Flajolet dans son rapport sur *Les Disparités territoriales des politiques de prévention sanitaires* remis le 2 avril 2008 à la ministre de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, les actions des différents partenaires (État, collectivités locales, associations de patients, etc.) illustrent l'existence d'« une juxtaposition non ordonnée de structures traitant de prévention sanitaire ainsi que l'insatisfaction des professionnels de santé de ne pouvoir se consacrer davantage à la prévention ». Pour pallier cette dérive, le rapport recommande de concevoir la prévention comme « la gestion active de son patrimoine de santé », de mettre en œuvre « une approche globale de prévention relayée par les futures agences régionales de santé », ceci dès l'École et jusqu'au sein des entreprises, et qu'enfin « l'effort de territorialisation de la santé » se concrétise par « la création de communautés de santé » visant à « recréer l'accès aux soins dans les zones déficitaires ».

Observons justement dans quelle direction, en France, en matière de politique de prévention de la santé, l'Éducation nationale contribue à la santé publique.

11. Loi relative à la santé publique du 9 août 2004.

Une nouvelle politique afin de rendre l'élève acteur de sa santé

Dans le sillage de la publication de la Charte d'Ottawa (1986) puis de la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, la France a redéfini sa politique d'éducation à la santé en instituant (circulaire n° 91-148 du 24 juin 1991) un « service de promotion de la santé en faveur des élèves » autour de deux axes : la réalisation de bilans de santé à des âges importants du développement de l'enfant et de sa scolarité, et la poursuite d'actions de protection et de prévention.

Les nombreux décrets et circulaires¹² publiés en France depuis 20 ans et visant la santé des élèves illustrent le maillage progressif et la diversité des objectifs conjugués pour promouvoir la santé par l'École : éducation à la citoyenneté ; prévention de la violence, lutte contre l'exclusion, éducation nutritionnelle ; prévention des conduites à risques ; prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs ; lutte contre la consommation excessive de boissons alcoolisées auprès des lycées ; éducation à la sexualité, formation aux premiers secours, instruction contre le bizutage ; lutte contre la drogue ; interdiction de fumer dans les établissements, etc. Seulement, comme le souligne le rapport ministériel d'*Évaluation du dispositif d'éducation à la santé à l'école et au collège* rendu en janvier 2004, « l'abondance » de ces circulaires centrées sur des objectifs « convergents voire similaires » ne se traduit pas suffisamment « en actions concrètes et durables ». Si certaines actions s'avèrent efficaces, elles sont décrites dans l'ensemble comme trop « ponctuelles » et « disjointes ». « L'éducation à la santé en milieu scolaire souffre d'un pilotage ministériel trop réduit » – elle « n'est pas, dans les faits, une priorité des responsables », les chefs d'établissements et leurs CESC¹³ ne traçant que rarement des perspectives opérationnelles » – et d'une « priorité

12. Principaux textes réglementaires et législatifs en vigueur en matière d'éducation à la santé à l'École :

- circulaire n° 98-237 du 24 novembre 1998 relative aux orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège ;
- circulaire n° 2003-210 du 1er décembre 2003 relative à la santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation ;
- circulaire n° 2004-205 du 12 novembre 2004 relative à l'éducation à la citoyenneté ;
- loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ;
- décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences ;
- circulaire n° 2006-197 du 30 novembre 2006 relative au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

13. Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

dictée aux médecins scolaires¹⁴ en matière de dépistage ». Enfin, le rapport dénonce un manque de formation initiale et continue des enseignants et, sur le plan qualitatif, l'incapacité des formations existantes de permettre aux professeurs de « comprendre les enjeux de l'éducation à la santé, ni d'ailleurs le développement psychoaffectif et comportemental des enfants et des adolescents auprès desquels ils enseignent ». Face à ce constat, des décisions ont-elles été prises afin de définir de nouveaux enjeux et surtout de mettre en œuvre les objectifs visés ?

Associé depuis 2003 au ministère en charge de la santé, et bénéficiant d'un rapprochement avec l'INPES, l'Éducation nationale a réaffirmé, en avril 2005, dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, une des missions primordiales de l'École¹⁵, en redéfinissant le rôle des CESC afin « de permettre aux élèves, en appui des enseignements, d'acquérir des connaissances, de faire l'apprentissage des règles sociales et des valeurs communes, de développer leur esprit critique et d'adopter par là même des comportements favorables à leur santé ».

Mais c'est dans le plan « Santé des jeunes » lancé fin février 2008 que se dessinent les nouveaux enjeux de la politique du ministère de la Santé et de la Jeunesse et des Sports : « Permettre aux jeunes de devenir acteurs de leur santé ». Un enjeu qui se décline ainsi : « Lutter efficacement contre les conduites à risques » (drogue, alcool, alimentation équilibrée), « mieux répondre aux besoins des jeunes les plus vulnérables », et « développer les activités physiques et sportives chez les jeunes ». On peut lire dans cette politique que, d'une part, de nombreuses leçons ont été tirées des échecs du passé et du travail mené par les acteurs professionnels et associatifs de terrain et que, d'autre part, les décideurs semblent plus attachés à s'appuyer sur la réalité des problématiques actuelles et des pratiques qui produisent des résultats sur

14. À la rentrée 2007-2008, le ministère de l'Éducation nationale comptait 1 632 médecins et 6 600 infirmières intervenant auprès des élèves, sans compter les conseillers techniques auprès des recteurs et des inspecteurs d'académie, soit une moyenne d'un médecin scolaire pour 7 330 élèves et d'une infirmière pour 1 810 élèves. Ces faibles effectifs au regard des besoins manifestés par les élèves et les acteurs de l'École expliquent en partie certains dysfonctionnements évoqués dans ce rapport.

15. Les quatre missions des CESC :

- « - contribuer à l'éducation à la citoyenneté ;
- préparer le plan de prévention de la violence ;
- proposer ses actions pour aider les parents d'élèves en difficulté et lutter contre l'exclusion ;
- définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des conduites addictives.

le terrain. L'efficacité de ce nouveau plan reste néanmoins subordonnée à la qualité de sa mise en œuvre pédagogique au sein des établissements. Permettre aux jeunes de « devenir acteurs de leur santé » constitue certainement un très bon moyen, plus efficace que par la seule pédagogie de l'incantation, de contribuer à la construction des valeurs morales et au réajustement des normes comportementales nécessaires à la sauvegarde de la santé. Les auteurs de ce plan précisent d'ailleurs très justement que :

« Plutôt que d'un saupoudrage d'information, les collégiens et lycéens ont besoin surtout d'un lieu de parole et d'échange identifié avec, comme intervenants, des professionnels formés (éducateur, infirmière, psychologue, conseillère conjugale et familiale, médecin, acteur de la prévention...). La qualité des interventions doit être garantie [...]. »

L'application de cette recommandation pédagogique nous semble fondamentale pour permettre aux élèves une co-interrogation et une co-construction des valeurs, au sens des priorités qui animent un sujet (O. Reboul, 1992). Constantin Xypas (1997) nous rappelle comment Jean Piaget avait montré le pouvoir de construction des valeurs d'une pédagogie coopérative qui valorise les discussions entre enfants autour d'une question qui retient leur attention. Une telle orientation réclame, dans sa mise en œuvre, que les intervenants soient particulièrement bien formés à l'animation de débats, à la gestion des conflits cognitifs et à la confrontation des « normativités contradictoires » (Fr. Galichet et J.-Cl. Mandersheid, 1996), ce qui réclame une double exigence éthique et didactique comparable à celle nécessaire à la mise en œuvre de débats philosophiques à l'école (Tozzi *et alii*, 2008). En effet, il s'agit d'être attentif aux stratégies et aux démarches qui contribuent au dépassement de certaines représentations véhiculées entre jeunes ou par les médias et assimilées à des « allants de soi » : une difficulté pour les acteurs de l'éducation à la santé, notamment pour les médecins scolaires, dont en moyenne un quart sont des vacataires, donc des personnes moins formées que leurs collègues titulaires, et en poste pour une durée parfois bien courte !

Si, du côté de l'École, les objectifs et les démarches d'éducation à la santé semblent progressivement s'ajuster aux enjeux, qu'en est-il du rôle des médecins, notamment en direction des adultes qui les consultent ? Les enjeux éducatifs qui les concernent aussi au quotidien sont-ils conciliables avec les valeurs de profit et de fidélisation de la clientèle qui animent une majorité d'entre eux ?

III. Un enjeu difficile à mettre en œuvre pour notre système de santé

Quelles difficultés rencontre notre système de santé au point de renforcer la nécessité de soutenir le développement de l'éducation à la santé ? En quoi la médecine allopathique ne s'inscrit pas pleinement dans l'objectif d'éducation de la santé ?

Limites et dérives de l'assurance-maladie

Dans les milieux médicaux, l'éducation à la santé apparaît désormais plus que jamais comme une urgence dans des pays comme la France où la population, jusqu'à ces dernières années, se sentait encore protégée par un système garantissant l'accès aux soins de tous. L'assurance-maladie, devenue trop contrainte par les dérives consuméristes, ne parvient plus à atteindre ses objectifs sans creuser plus encore d'année en année son propre déficit¹⁶. De nombreuses causes bien connues fragilisent ce type de système, certaines conjoncturelles – le ralentissement de la croissance économique qui affecte les recettes de la Sécurité sociale et augmente les besoins d'aide sociale – et d'autres plus structurelles comme le vieillissement¹⁷ de la population qui entraîne une augmentation du coût moyen des soins spécifiques (gérontologie) et une baisse du nombre de cotisants (actifs) ; l'augmentation de

16. En France, la synthèse, pp. 3 et 4 du *Rapport à la Commission des comptes de la Sécurité sociale 2008*, met en évidence que « le compte tendanciel établi sur la base des hypothèses macroéconomiques du gouvernement, mais avant prise en compte des dispositions de la loi de financement, décrit une forte aggravation du déficit, de l'ordre de 6 milliards d'euros en 2009. Ce compte repose sur l'hypothèse d'une augmentation "spontanée" des dépenses d'assurance-maladie de 4,7% et la prévision d'une croissance toujours forte des charges de la branche "retraite", alors que la progression des recettes s'infléchirait avec la masse salariale. La dégradation du solde serait accentuée par la répercussion de la hausse des prix de 2008 sur les revalorisations de prestations en 2009, et par le contrecoup de mesures ayant accru ponctuellement les recettes de 2008, notamment pour les prélèvements sur les revenus du capital. Dans ces conditions, le déficit du régime général pourrait atteindre 15 milliards d'euros en 2009, en se répartissant à peu près également entre les branches "maladie" et "retraite". »

17. Notion toute relative à utiliser avec prudence : cf. Philippe Guillot, « La France et les autres pays industrialisés à l'épreuve du vieillissement. Un des grands défis du XXI^e siècle », *Expressions*, n° 17, mai 2001 ; voir en particulier les pages 24 et suivantes, notamment la page 27 :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/17/Guillot.pdf>.

l'espérance de vie à la naissance¹⁸, les progrès de la médecine officielle qui provoquent une demande de soins plus grande et techniquement plus coûteuse. Or les dépenses de santé, même si elles semblent, ces dernières années, marquer un infléchissement, notamment depuis qu'a été instituée, dans un certain nombre de pays comme l'Allemagne, la Belgique, la France, les Pays-Bas, la Suède ou la Suisse, une participation financière des patients plafonnée¹⁹, montrent néanmoins combien la médecine dite officielle reste extrêmement coûteuse pour l'État. C'est pourquoi l'enjeu de l'éducation à la santé dépasse les seuls objectifs sanitaires et qu'il consiste aussi plus largement en une éducation à la responsabilité individuelle dans le but de préserver un système de protection dont l'avenir pourrait être définitivement compromis par la poursuite du consumérisme médical qu'il a lui-même engendré et qu'il continue à entretenir.

Cette éducation à la responsabilité individuelle demeure complexe à mettre en œuvre car elle nécessite de remettre en cause et de transformer des habitudes de prise en charge en termes de consommation d'actes médicaux et de médicaments. L'exemple de la campagne de sensibilisation que l'Assurance-maladie a dû mettre en place en France en 2001 pour sensibiliser la population au bon usage des antibiotiques²⁰ illustre l'ampleur et la difficul-

18. La plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ont enregistré d'importants gains d'espérance de vie à la naissance au cours des dernières décennies. En France, l'espérance de vie à la naissance a augmenté de plus de 10 ans entre 1960 et 2006, ce qui est proche des gains enregistrés en moyenne dans les pays de l'OCDE. Après une stagnation en 2003 en raison de la mortalité exceptionnelle due à la canicule, l'espérance de vie à la naissance en France a franchi le seuil des 80 ans en 2004, et elle atteint en 2006 80,9 ans, soit deux ans de plus que la moyenne des pays de l'OCDE (78,9 ans). Le Japon enregistre l'espérance de vie la plus élevée, avec 82,4 ans, suivi de la Suisse, de l'Islande, de l'Australie et de l'Espagne (*Eco-santé OCDE 2008*, « Statistiques et indicateurs pour 30 pays », base de données disponible sur le site : <http://www.oecd.org/document>).

19. « La participation des patients aux dépenses de santé dans cinq pays européens », document de travail de la Haute Autorité de Santé (HAS), sept. 2007.

20. Depuis l'initiation en 2001 des campagnes de dissuasion de l'Assurance-Maladie, sur le thème « Les antibiotiques, c'est pas automatique », la régression de cette consommation massive a été immédiate (baisse de 23% en 2002) et s'est poursuivie (6,3% au cours de l'hiver 2006/2007 contre 4,6% l'année précédente), notamment pour les angines, les trois quarts étant virales, cette régression étant due principalement aux baisses des prescriptions par les médecins. L'enjeu de cette campagne n'était pas qu'économique puisqu'il s'agissait de préserver l'immunité de la population, certaines bactéries devenant plus résistantes du fait de l'utilisation injustifiée de molécules antibiotiques. La résistance des microbes aux antibiotiques a notablement

té que pourrait représenter la mise en œuvre d'une politique visant à conduire une population à ne pas systématiquement consulter le médecin pour un simple rhume, un début de gastroentérite ou un des maux de têtes passagers.

Éduquer : un objectif pour la médecine mais pas encore une priorité

La culture médicale française est très marquée par ses figures emblématiques, Ambroise Paré²¹, René Laennec²², Claude Bernard²³, Jean Hamburger²⁴, Jean Dausset²⁵ et, plus récemment, Luc Montagnier²⁶, dont la renommée internationale n'a fait que renforcer l'image d'une médecine scientifique, une médecine qui, par sa rigueur et la qualité de ses chercheurs, contribue depuis plusieurs siècles à résoudre les plus grands défis médicaux, à l'instar de la première transplantation partielle d'un visage réalisée au CHU d'Amiens en novembre 2005. La médecine officielle présente par conséquent de très fortes garanties au sein de la forteresse bâtie par les laboratoires pharmaceutiques. Mais son mode de structuration, son économie et le paradigme scientifique qui assoit sa légitimité posent néanmoins des questions qui limitent ou remettent en cause l'objectif d'éducation que soutient l'État. Le *lobby* médical est-il compatible avec une politique d'éducation pour la santé qui souhaite responsabiliser les citoyens dans leur consommation d'actes médicaux ? En effet, une bonne part des consultations quotidiennes des médecins généralistes ayant pour objet des pathologies bénignes (rhumes, gastroentérites, gripes, etc.) ou des maux passagers (douleurs digestives, céphalées, brûlures, etc.), une proportion significative d'entre elles ne pourraient-elles pas être évitées ? De même, combien de prescriptions de médicaments, d'examens radiologiques ou d'analyses de sang pourraient être économisées

baissée : la proportion de pneumocoques résistants à la pénicilline est passée de 47% en 2001 à 34,5% en 2005. De même, dans les hôpitaux, et aussi en partie grâce aux mesures d'hygiène, le taux de staphylocoques dorés résistant à la méthicilline est passé de 33,4% en 2001 à 26,7% en 2006.

21. Ambroise Paré (1510-1590), père de la chirurgie moderne.

22. René Laennec (1781-1826), inventeur du stéthoscope.

23. Claude Bernard (1813-1878), fondateur de la médecine expérimentale.

24. Jean Hamburger (1909-1992), pionnier en matière de greffe du rein.

25. Jean Dausset, immunologue français, prix Nobel de médecine en 1980 pour sa découverte du complexe majeur d'histocompatibilité qui permet aujourd'hui de connaître la compatibilité entre donneur et receveur pour une greffe d'organe.

26. Luc Montagnier, virologue co-récepteur du prix Nobel de médecine avec Françoise Barré-Sinoussi et Harald zur Hausen, en décembre 2008, pour la découverte du virus du SIDA en 1983.

à l'issue de ces consultations ? Devant l'hyper-médiatisation des erreurs médicales et l'inflation qu'ont connue les assurances des médecins, ces derniers peuvent-ils se permettre de faire l'économie d'examen médicaux visant à leur apporter les garanties d'un « bon exercice » de leur médecine ? Dès lors, l'accomplissement d'une démarche de prévention et d'éducation, qui nécessite de connaître les habitudes qui fondent le mode de vie des patients et d'en comprendre le sens, est-elle conciliable avec l'exercice libéral de la médecine ? Rassurer les patients et se rassurer soi-même est progressivement devenu une priorité pour les médecins. Ainsi, la délivrance systématique d'ordonnances en fin de consultation ne s'inscrit-elle pas pour le praticien, au-delà de la réponse à une demande implicite et culturelle des patients, dans une conception normative de ce qu'est la compétence d'un médecin ? Si les mesures récentes de fidélisation du médecin référent ont d'ailleurs infléchi cette dérive, il y a cependant un travail éducatif à opérer pour modifier ce type de comportement. L'*habitus* culturel qui fige le patient dans un rôle de passivité voire de victime de sa maladie – alors qu'il conviendrait de le rendre acteur de sa guérison – ne relève-t-il pas du contrat thérapeutique implicite qui le lie au médecin allopathe au même titre qu'un contrat didactique peut lier un élève à son professeur ? En d'autres termes, les rapports que nous entretenons avec la maladie ne sont-ils pas liés au type de médecine que nous sollicitons pour nous soigner ?

Une médecine éducative

Devant le besoin grandissant de la population de s'orienter vers des médecines plus douces, plus soucieuses de traiter les causes de la maladie, et au regard de l'orientation soutenue par l'OMS²⁷ de développer les politiques de santé publique, on peut s'interroger sur la frilosité du ministère français de la Santé à vouloir reconnaître officiellement cette médecine éducative qu'est la naturopathie²⁸ et à la recommander, comme de nombreux pays l'ont déjà

27. En 1983, l'Organisation mondiale de la Santé recommandait aux autorités médicales de tous les pays d'intégrer la naturopathie aux services de santé publics. En 1994, le gouvernement des États-Unis accordait, pour la recherche scientifique contre le sida, un budget à la Bastyr University, l'une des grandes écoles de naturopathie en Amérique du Nord.

28. En France, la naturopathie n'est pas officiellement reconnue, elle est juste tolérée depuis les années 1970 et connaît un plus grand développement depuis les années 1990 (cf. Daniel Kieffer [sous la direction de], collectif Fenahman [Fédération française de naturopathie], *Livre blanc de la naturopathie. Contribution pour une santé durable*, 2008). Cet ouvrage expose clairement l'ensemble des arguments socioéco-

fait, dans le programme des outils de prévention. L'Australie, la Suisse, l'Allemagne, Israël, la Norvège, Le Royaume-Uni et le Portugal figurent parmi les pays qui se sont depuis assez longtemps ouverts à cette médecine non conventionnelle qui répond aux besoins de prévention et d'éducation pour la santé. Codifiée et formalisée par le biologiste français Pierre Valentin Marchesseau en 1935, la naturopathie est une médecine dite naturelle et holistique enseignée dans des instituts privés. Elle rassemble des pratiques issues de la tradition médicale occidentale dont l'hygiène nutritionnelle, les cures de détoxication, la réflexologie, la relaxation, la gymnastique douce, le yoga, ainsi que des techniques psychologiques, hydrothérapeutiques et chiropratiques. Médecine fondée sur le principe actif de la conservation de l'énergie vitale de l'organisme, sa philosophie s'attache aux principes que le sujet reste le principal acteur de sa santé et que c'est le global (l'organisme dans sa logique holistique) qui guérit le local (l'organe malade est victime de pratiques de vie non adaptées). Très axée sur la prévention et la conservation de l'énergie vitale qui permet l'auto-guérison, sa pratique réduit considérablement l'usage de médicaments puisqu'elle invite les patients à prendre en charge personnellement les affections bénignes qui les touchent. Le naturopathe consacre en effet une bonne partie de son action à analyser et comprendre les déséquilibres qu'induisent le mode de vie et les habitudes de son patient. Il le responsabilise en le sensibilisant aux pratiques qui préservent ou restaurent la santé.

Avant que se développe la médecine moderne au XX^e siècle, dans une France essentiellement rurale, de nombreuses pratiques ayant trait au drainage du corps (jeûne, mono-diète de fruits ou de légumes, phytologie, etc.) participaient d'une logique qui donne le temps nécessaire au corps pour se remettre d'une maladie. Or les modes de vie contemporains réclament une médecine de la réponse immédiate à tout ce qui contrarie les objectifs de rentabilité ou la simple impatience... Plus qu'une simple ouverture conceptuelle, n'est-ce pas une philosophie qui doit porter ce changement de paradigme ? Un questionnement sur le sens des maux qui nous touchent. C'est dans ce sens que Jacques Fabry avance que

« la philosophie qui sous-tend l'éducation pour la santé, c'est l'accroissement de l'autonomie par rapport aux hasards de la vie. De même, la philosophie qui sous-tend l'éducation du patient, c'est l'accroissement de l'autonomie par rapport aux soins. »²⁹

nomiques et politico juridiques soutenant l'intégration de la naturopathie dans le panorama des actions de santé publique française.

29. Jacques Fabry, *Agenda Santé*, supplément n° 5, octobre 2005, p. 14.

Vers de nouvelles formes de citoyenneté

La valorisation de l'éducation à la santé que nous constatons aujourd'hui s'inscrit au cœur de ce large mouvement de responsabilisation des citoyens que connaît notre société depuis une dizaine d'années et qui se traduit à l'École par le développement d'un nouveau champ d'apprentissage, celui des « éducations à » – éducation à l'environnement, éducation aux médias, éducation à la sécurité routière – et qui s'ajoute à l'éducation physique et sportive. Leur enjeu principal commun est celui d'une éducation aux nouvelles formes de citoyenneté qui ajoutent à la responsabilité avec laquelle on respecte l'autre, on respecte ses biens et on respecte la loi, une dimension supplémentaire, celle du respect de l'environnement à long termes, dans la perspective de sauvegarder les générations futures.

L'incarnation de ce niveau d'exigence morale dans les actes et les comportements de la vie quotidienne ne peut être que le fruit d'un long apprentissage qui suppose de travailler, dès l'école maternelle et jusqu'au lycée, à la construction de compétences psychosociales³⁰, à travers une réflexion et une mise en débat régulière des problématiques concrètes du « vivre ensemble » et de ses enjeux à court et long termes. En matière d'éducation à la santé comme dans toute type d'« éducation à », la recherche des conditions de la construction d'une culture scientifique qui permette à chacun d'étayer sa prudence et son volontarisme, ne peut pas faire l'économie d'une mise en confrontation régulière des « rapports à » sous l'emprise desquelles chaque sujet tente de donner de la légitimité à ses opinions et à ses comportements, et dont la qualité traduit la responsabilité effective de chacun. En cela, il s'agit de rechercher à valoriser ces rapports d'ouverture, ces rapports de bienveillance et ces rapports d'acceptation à l'égard de tout ce qui nourrit l'espérance de contribuer au progrès de l'humanité.

30. Des experts réunis par l'OMS dans le cadre d'aides à la création de programmes scolaires destinés au développement des aptitudes essentielles à la vie des élèves, ont établi une liste de ces aptitudes ou compétences psychosociales, ayant une valeur transculturelle. Ces compétences sont au nombre de dix et présentées par couple :

- savoir résoudre les problèmes / savoir prendre les décisions ;
- avoir une pensée créative / avoir une pensée critique ;
- savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles ;
- avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres ;
- savoir gérer son stress / savoir gérer ses émotions.

Il s'agit d'un travail exploratoire non ratifié par l'Assemblée générale de l'OMS.

Bibliographie

- ADAM Philippe et HERTZLICH Claudine (2005), *Sociologie de la maladie et de la médecine*, Armand Colin.
- BERGER Dominique, MERINI Corinne, JOURDAN Didier, VICTOR Patricia et PERETTI Christine (de) (2004), *Guide-ressource pour une éducation à la santé à l'école élémentaire*, ENSP.
- BERTHET Emmanuelle (1981), *Information et éducation sanitaire*, Presses universitaires de France (PUF).
- BRUCHON-SCHWEITZER Marilou (2002), *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*, Dunod.
- C.N.D.P. (Centre national de documentation pédagogique) (2004), *L'Éducation à la sexualité au collège et au lycée : guide du formateur*, collection « Repères ».
- C.N.D.P. (2006), *Prévention des conduites addictives. Guide d'intervention en milieu scolaire*, collection « Repères ».
- DOZON Jean-Pierre et FASSIN Didier (2001), *Critique de la santé publique*, Balland.
- FAINZANG Sylvie (2001), *Médicaments et société*, Paris, PUF.
- FASSIN Didier (2005), *Faire de la santé publique*, ENSP.
- FISHER Gustave Nicolas (2002), *Traité de psychologie de la santé*, Dunod.
- GALICHET François et MANDERSHEID Jean-Claude (1996), « L'éducation à la santé et la construction de l'identité dans le contexte des sociétés occidentales contemporaines », *Revue française de pédagogie*, n° 114.
- GOLEMAN Daniel (1995), *L'intelligence émotionnelle*, Robert Laffont.
- GUILLAUME Alain (1850), *Le catéchisme hygiénique ou l'art de conserver la santé et de prévenir les maladies*, Imprimerie de L.A. Pillot.
- HERZLICH Claudine (1996), *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- IVERNOIS Jean-François (d') et GAGNAYRE Rémi (2004), *Apprendre à éduquer le patient, approche pédagogique*, Maloine.
- JOURDAN Didier (2004), *La Formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*, Éditions universitaires du Sud.
- LE BRETON David (2002), *Conduites à risque*, PUF.
- MASSE Raymond (2003), *Éthique et santé publique. Enjeux, valeurs et normativité*, Université Laval.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2006), *L'Éducation aux comportements responsables au collège et au lycée*.
- NOURRISSON Didier (2002), *Éducation à la santé (XIX^e-XX^e siècle)*, ENSP.

- PIAGET Jean (1997), *L'Éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, textes réunis et annotés, préface et postface de Constantin Xypas, Anthropos.
- REBOUL Olivier (1992), *Les Valeurs de l'éducation*, PUF.
- RUFFIÉ Jacques (1993), *Naissance de la médecine prédictive*, Odile Jacob.
- SANDRIN-BERTHON Brigitte (1997), *Apprendre la santé à l'école*, ESF.
- SFEZ Lucien (1995), *La Santé parfaite. Critique d'une nouvelle utopie*, Seuil.
- TOZZI Michel, SOULÉ Yves et BUCHETON Dominique (2008), *La Littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, SCEREN.
- TOZZI Michel (2002), *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Chroniques sociales.
- VIGARELLO Georges (1997), « La santé à quel prix ? », *Esprit*, février.
- VIGARELLO Georges (1993), *Le Sain et le malsain. Santé et mieux-être depuis le Moyen-Âge*, Seuil.
- XYPAS Constantin (1997), *Piaget et l'éducation*, PUF.

UN « PASSEPORT-SANTÉ » POUR LE PREMIER DEGRÉ

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE¹
Université de la Réunion (IUFM)

Résumé. – Depuis quelques années, de nouvelles dynamiques donnent un essor important à l'éducation à la santé en milieu scolaire. Porté par l'IUFM de la Réunion, le projet de « passeport-santé » se décline en deux phases successives. La 1^{ère} phase expérimentale (2008-2009) correspond à l'élaboration du « passeport-santé » à partir des pratiques de terrain. Cinq écoles « passeport-santé » sont identifiées selon les critères suivants : intégration de l'éducation à la santé dans le projet d'école, participation des enseignants, des équipes de circonscription et des infirmières scolaires. Le travail est coordonné par l'IUFM en collaboration avec les enseignants de tous niveaux qui mettent en place des séquences avec leurs élèves. Les séquences sont répertoriées, analysées, valorisées et mises en forme pour élaborer le passeport-santé qui sera remis aux élèves au moment de leur passage en sixième. La deuxième phase correspondra à la diffusion du « passeport-santé » dans d'autres écoles de l'Académie (2009-2011).

Mots-clés : éducation à la santé, « passeport-santé », projet d'école, nutrition, addictions, sexualité.

Abstract. – For some years now, new strategies have fuelled health education in schools. Supported by the IUFM of Reunion Island, the health passport project comprises two stages. The first one, the 2008-2009 experimental stage, corresponds to the elaboration of the health passport from school experiments. Five health passport schools have been targeted according to the following criteria: health education being part of the school project, involvement of teachers, district teams and school-nurses. The process is coordinated by the IUFM together with all-level teachers that have conducted work sequences with their students. The sequences are sorted out, analysed, assessed and processed into health passports to be distributed to students entering 1st form. The 2nd stage concerns the vulgarization of the health passport in the other schools of the Academy (2009-2011).

Key words: health education, health passport, school project, nutrition, addictions, sexuality.

1. Chargée de mission en éducation à la santé & à la sécurité à l'IUFM de la Réunion, coordinatrice, pour la Réunion, du réseau national des formateurs en IUFM en ES/PCA (éducation à la santé et prévention des conduites addictives) et membre du laboratoire de recherche PAEDI (Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts, IUFM-Université d'Auvergne).

1. Le contexte dans lequel le projet s'inscrit

1-1. Le contexte national et les orientations ministérielles

Sur le plan national, le contexte est favorable au développement de l'éducation à la santé puisque, grâce à l'impulsion donnée par Didier Jourdan et à l'équipe de recherche PAEDI (IUFM d'Auvergne), une convention de partenariat a été signée entre la CDIUFM, l'INPES et la MILDT² durant l'été 2005. Depuis septembre 2005, un réseau national de formateurs s'est formé autour des questions d'éducation à la santé et de prévention des conduites addictives, le pilotage étant assuré par un groupe national permanent. Les objectifs sont de construire des outils de formation à destination des enseignants des premier et second degrés, de développer des formations nationales de formateurs en utilisant les pôles IUFM et d'organiser des colloques nationaux valorisant la contribution des IUFM dans le domaine de la santé publique. En relation avec la coordination nationale et en partenariat avec le Rectorat, l'IUFM de la Réunion affirme sa volonté d'accompagner les enseignants dans le domaine de l'éducation à la santé et à la sécurité en développant des actions de formation et de sensibilisation auprès des différents acteurs.

Du point de vue du cadrage général de l'ES/PCA, deux circulaires importantes sont à signaler. Depuis 2003, la politique éducative de santé des élèves à l'école s'inscrit dans un programme quinquennal de prévention et d'éducation (circulaire du 1^{er} décembre 2003). Dès 2004, le premier programme met l'accent sur la nécessité de repérer et suivre les problèmes de santé des élèves³, en prenant en compte les signes de souffrance psychique des enfants et des adolescents (prévention des suicides et renforcement des compétences des professionnels), en assurant la continuité des actions sur la scolarité (intégration des actions dans le projet d'école, développement de l'éducation à la sexualité, à la nutrition et généralisation de l'apprentissage des gestes qui sauvent). La circulaire du 17 février 2003 relative à l'éducation

2. CDIUFM (Conférence des directeurs d'IUFM) ; INPES (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé) ; MILDT (Mission interministérielle de lutte contre la drogue et les toxicomanies).

3. Trois axes prioritaires :

- réaliser à 100% les bilans médicaux des enfants scolarisés avant leur 6ème anniversaire ;
- augmenter l'efficacité du suivi des avis médicaux donnés aux familles ;
- inciter les familles à faire bénéficier leurs enfants des consultations de prévention aux âges charnières (fin du primaire et fin du collège) à partir de la rentrée 2004.

à la sexualité dans les écoles, collèges et lycées insiste sur la nécessité de comprendre comment l'image de soi se construit à travers les autres. Elle invite à se situer dans la différence des sexes et des générations, à développer l'esprit critique⁴, à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine et à favoriser la prévention et la protection de soi et de l'autre. La mise en œuvre passe par tous les personnels, ce qui suppose une certaine cohérence entre les actions des adultes participant au respect des lois. Il convient ainsi d'organiser un travail pluridisciplinaire qui puisse prendre appui sur les compétences de chacun, en inscrivant les actions principales dans le projet d'école ou d'établissement. Les enseignements scientifiques (reproduction, transmission de la vie, contraception, infections sexuellement transmissibles et VIH/Sida) occupent une place spécifique mais non exclusive : ils sont nécessairement mis en lien avec les implications humaines. Trois séances d'information et d'éducation doivent être organisées au cours de chaque année scolaire, au minimum. À l'école primaire, l'éducation à la sexualité suit la mise en œuvre des programmes : le nombre de trois séances doit donc être compris comme un ordre de grandeur à respecter globalement sur l'année. Les objectifs et les modalités sont présentés en conseil d'école. Au collège et au lycée, le chef d'établissement inscrit en début d'année les modalités d'organisation et de planification des séances, intègre l'éducation à la sexualité au projet d'établissement, propose en débat au conseil de la vie lycéenne pour les lycées. L'éducation à la sexualité doit s'appuyer sur une vraie démarche de projet qui associe les parents. Elle permet de garantir la cohérence des apports, de susciter un travail inter catégoriel et d'assurer le cadrage des interventions extérieures⁵. Chaque académie doit avoir un projet de prise en charge de l'éducation à la sexualité.

1.2. Le contexte régional

L'Académie de la Réunion comprend 22 circonscriptions qui regroupent 538 écoles (dont 26 privées sous contrat), soit un total de 122 600 élèves (45 200 en maternelle, 77 400 en élémentaire) auxquels il faut ajouter 6 434 personnels⁶. Malgré ces effectifs très importants, rares sont les écoles dans lesquelles l'éducation à la santé est inscrite dans le projet d'établissement. De-

4. Par exemple à travers la lecture critique des messages diffusés par les médias ou l'analyse des rôles sociaux associés à certaines catégories de la population (les jeunes enfants, les adolescents, les femmes...).

5. Pour information, la loi du 13 décembre 2000 autorise les infirmières scolaires à donner la contraception d'urgence en situation d'urgence et de détresse.

6. <http://www.ac-reunion.fr/index.php?id=chiffre-cles>.

puis la rentrée, nous en avons répertorié en moyenne deux à trois par circonscription, ce qui représenterait à peine 10% du total des établissements du 1^{er} degré.

Ce premier constat ne signifie pas que les pratiques en éducation à la santé soient totalement absentes dans les autres écoles, mais il montre que l'éducation à la santé n'est pas encore considérée comme une priorité dans les réalisations sur lesquelles les équipes d'enseignants construisent un travail commun. Pourtant, le contexte régional est tout aussi favorable à un développement d'actions éducatives allant dans ce sens. D'une part, le projet académique Santé-Social en faveur des élèves (2008-2011) fait de l'éducation à la santé l'une de ses priorités, en mettant en avant la nécessité d'assurer une éducation pour tous les élèves et en leur permettant d'acquérir des connaissances et d'adopter des comportements favorables à leur santé. Le projet académique prévoit un travail auprès de tous les élèves sur les thèmes suivants : éducation à la sexualité, prévention des conduites addictives (notamment l'alcool et les poly-toxicomanies), interruption de l'augmentation de la prévalence de l'obésité et du surpoids chez les enfants. La perspective générale est de développer l'éducation nutritionnelle et de favoriser l'amélioration de l'offre alimentaire collective en n'oubliant pas la promotion de l'activité physique et l'adaptation des activités physiques pour les jeunes obèses. Les orientations mises en avant par le projet académique s'inscrivent dans la lignée du PRSP (Plan régional de santé publique) qui se propose de lutter contre les conduites à risque (protéger la population du tabagisme, notamment les jeunes), de prévenir les troubles nutritionnels et le risque cardio-circulatoire, et de promouvoir la santé des enfants en milieu scolaire. Le PRSP souligne bien la nécessité d'intégrer à l'école l'éducation pour la santé sur l'axe « nutrition-diabète-obésité », en portant une attention particulière aux publics en voie de précarisation.

Dans la population réunionnaise, la classe d'âge des 14 ans et moins représente une part importante puisqu'elle compte plus de 190 000 enfants en 2005, soit un quart de la population totale. Selon l'enquête Santé scolaire 2003-2004⁷, 11,8% des adolescents scolarisés en troisième sont traités pour asthme (7,5% sur le plan national) et 20,7% sont en surpoids, dont 5,4% d'obèses (16,7% en surpoids sur le plan national, 4,3% d'obèses). Ces prévalences sont les plus élevées de l'enquête Santé scolaire. En 1999-2000, 15,9% des enfants scolarisés en grande section présentaient un surpoids ou une obésité ; en 2001-2002, ce pourcentage était de 26,5% parmi les enfants scolarisés en classe de CM2 et en 2002-2003, de 20,7% pour les adolescents en

7. http://www.urml-reunion.net/prof-sante/TDB_SANTE_ENF_1-14ans.pdf.

classe de troisième. En moins de 20 ans, la prévalence du surpoids et de l'obésité chez les jeunes Réunionnais de 6 ans a été multipliée par 2,2 pour les garçons et par 3,6 pour les filles. Les mutations sociales rapides qui ont traversé la société réunionnaise durant les 50 dernières années ont provoqué d'importants changements dans les façons de s'approvisionner, de manger, de consommer et de se déplacer si bien qu'à l'heure actuelle, à la Réunion, la plupart des problèmes majeurs de santé publique se posent avec plus d'acuité qu'en métropole ou dans les autres départements et territoires d'outre-mer⁸. Le problème de la consommation de tabac et de produits stupéfiants est préoccupant, d'autant que la consommation est souvent précoce (les usages les plus précoces débutent entre 8 et 14 ans) et qu'elle concerne des usagers hétérogènes qui se caractérisent souvent par une poly-consommation. Les pathologies les plus fréquentes (obésité, asthme, addictions...) touchent des publics de plus en plus jeunes alors que la densité médicale (bien qu'en augmentation depuis quelques années) reste plus faible qu'en France métropolitaine, notamment pour les médecins spécialistes. La prévention n'est pas simple à mettre en œuvre puisque, dans la plupart des cas, les pathologies ont à voir avec des excès importants (notamment dans la consommation d'alcool, de stupéfiants, de produits très gras et/ou sucrés) et l'expression d'insuffisances ou de manques qui sont tout autant à mettre en relation avec l'histoire politique, culturelle et humaine de l'île qu'avec sa situation sociale et économique actuelle.

1-3. Regards sur les pratiques pédagogiques

Le projet de création d'un « passeport-santé » prend appui sur plusieurs constats qui émanent d'observations recueillies sur le terrain et d'échanges menés avec les enseignants. Lorsque les enseignants développent des pratiques pédagogiques autour du thème de la santé, les activités ne sont pas toujours identifiées comme faisant partie du champ de l'éducation à la santé. Fréquemment classées dans les sciences, les activités proposées font souvent l'impasse sur les dimensions préventive, individuelle, identitaire et sociale. Autrement dit, les pratiques restent souvent centrées sur une perspective d'acquisition de connaissances sans que soient travaillés les rapports de l'enfant à sa propre santé, à son corps ou à la santé de ses proches. De même,

8. Voir aussi l'article « Apprendre à réguler l'apport de graisses dans son alimentation. Analyse d'une expérience menée à la Réunion auprès de 157 élèves de 4e et 3e en utilisant les "nids d'apprentissage" », revue *Expressions*, n° 31, IUFM de la Réunion :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/31/Balcou.pdf>.

au sein des équipes, les pratiques menées autour du thème de la santé ne font pas toujours l'objet de négociations importantes qui permettraient d'assurer une complémentarité d'une classe à l'autre. Il n'est donc pas surprenant d'observer une relative absence de notification de ces activités dans les projets d'école.

Du côté des enseignants, la relative insécurité dans laquelle se retrouvent plusieurs d'entre eux par rapport aux questions de santé conduit à ce que, dans le doute, ils fassent souvent le choix de s'abstenir. Sauf lorsque leur parcours ou leur formation les a conduits à explorer ces dimensions, les enseignants craignent « d'enseigner des choses qui seraient fausses » (Sylvie, 42 ans, enseignante en CE2). Ils disent souvent ne pas savoir comment aborder certaines questions dites « délicates » comme l'obésité, l'alcool ou la sexualité (Denis, 47 ans, enseignant en CM2). Ils ressentent aussi des difficultés à gérer les paradoxes dans lesquels ils se retrouvent (par exemple, parler d'hygiène en classe quand les toilettes sont mal entretenues, quand les robinets sont inaccessibles, défectueux ou en nombre insuffisant). Dans bon nombre de cas, les enseignants connaissent peu les textes ministériels en vigueur, de même qu'ils connaissent encore trop peu les nombreuses ressources pédagogiques qui sont mises à leur disposition pour les accompagner dans leurs projets. À titre d'exemple, le site de l'INPES est encore insuffisamment connu et le recours au site Éduscol n'est pas non plus systématique, y compris chez les enseignants (désormais très nombreux) qui disposent d'Internet. Les ressources locales (comme le CRES⁹, par exemple) ne sont connues que par quelques enseignants.

Sur le terrain, on constate néanmoins que les enseignants sont très soucieux de la santé de leurs élèves. La multiplicité des sollicitations qui leur sont adressées leur donne parfois le sentiment de « ne plus savoir où donner de la tête » (Marie-Nicole, 35 ans, enseignante en CP). Ils ressentent le besoin d'être encouragés dans ce qu'ils font et confortés dans l'idée qu'ils n'induisent pas leurs élèves en erreur. Dans certains cas, ils sont demandeurs d'accompagnements, de confirmations et de regards critiques sur leurs développements pédagogiques. Dans d'autres, ils craignent le surcroît de travail que pourraient leur demander certains réajustements. Ils soulignent souvent la difficulté à mettre en place de nouvelles activités alors que le volume horaire en présence de tous les élèves se traduit cette année par une diminution de trois heures.

9. CRES : Centre régional pour la santé.

Le « passeport-santé »

2.1. Les objectifs

En dépit des orientations générales plutôt favorables au développement de l'éducation à la santé dans les écoles, ces constats permettent de mesurer l'important travail qui est encore à effectuer sur le terrain pour que les pratiques deviennent régulières et productives en termes de bien-être et de santé pour les élèves. Le projet de « passeport-santé » s'inscrit dans ce cadre général, en visant plusieurs objectifs complémentaires. Il s'agit en premier lieu de faire avancer l'idée d'un travail continu, s'inscrivant dans les pratiques pédagogiques de l'ensemble des enseignants d'un même établissement, sur un long terme plutôt que de manière épisodique ou ponctuelle. Ce travail continu doit s'inscrire depuis l'entrée en maternelle, jusqu'au CM2. Cela suppose que le travail soit partagé, géré en cohérence, en impliquant les différents acteurs de proximité qui, d'une manière ou d'une autre, sont concernés par la santé des élèves. Autrement dit, il s'agit d'aider les équipes à élargir la réflexion en associant aussi bien les conseillers pédagogiques, les coordonnateurs de réseau que les responsables de municipalités, les cantinières ou les personnels de surveillance.

Le projet aspire, en second lieu, à faire valoir l'idée d'un travail transdisciplinaire qui ne doit pas être pensé « en plus » de ce que les enseignants font déjà dans leurs classes, mais plutôt « autrement ». En pratique, cela signifie qu'il faut aider les enseignants à structurer le travail qu'ils mettent en œuvre dans les classes, en valorisant dès le départ les pratiques qui fonctionnent et produisent des résultats. La perspective générale consiste donc à partir des pratiques effectives de terrain pour les optimiser si possible, puis les diffuser.

En troisième lieu, il s'agit de faire prendre conscience que le travail autour de la santé n'est pas nécessairement un travail lourd et difficile à mettre en place avec les élèves. Souvent simples et attractives, les activités menées constituent une occasion privilégiée de tisser de nouveaux liens avec l'enfant, la famille et la vie sociale en général. Elles conduisent à faire réfléchir les enfants (et, si possible, leurs familles) aux incidences des actions menées dans la vie quotidienne (alimentation, déplacements, activités physiques, poly-consommations). Elles permettent aussi d'identifier les principaux obstacles à la prévention, ainsi que les points sur lesquels les acteurs de proximité peuvent prendre appui pour aider les enfants à trouver de nouvelles cohérences (notamment entre la maison et l'école).

Enfin, le projet de « passeport-santé » vise à créer une dynamique collective au niveau de l'IUFM et de l'Académie. S'il s'agit d'amener progressi-

vement tous les enseignants du 1^{er} degré à intégrer l'éducation à la santé dans leurs pratiques pédagogiques, le projet doit aussi permettre d'instaurer de nouvelles dynamiques dans les écoles, en s'articulant avec ce que les enseignants développent déjà dans les classes. En lien avec ce projet, la mise à disposition de nouveaux supports pédagogiques doit faciliter le travail de formation initiale qui s'enclenche désormais au niveau des stagiaires PE2, ainsi que le développement de la formation continue, en collaboration avec les circonscriptions.

2.2. Les modalités de travail

Le projet prévoit la mise en place progressive, dans l'académie de la Réunion, d'un « passeport-santé » qui serait obtenu par les élèves du 1^{er} degré, avant leur passage au collège. L'obtention de ce passeport nécessiterait un travail continu dans le champ de l'éducation à la santé depuis la maternelle jusqu'au CM2. Ce « passeport-santé » complèterait le travail qui est déjà réalisé, en accord avec les orientations ministérielles, dans le champ de l'éducation à la sécurité routière¹⁰ et les gestes de premiers secours¹¹. La mise en place d'un 3^{ème} élément (le « passeport-santé ») constitue ainsi un projet-pilote dans le champ de l'éducation à la santé. Dès que le « passeport-santé » aura été expérimenté dans les classes, il s'agira de former les enseignants du 1^{er} degré et les futurs enseignants, stagiaires de l'IUFM, à son utilisation et au développement de l'éducation à la santé dans les classes. L'ensemble de ce travail devrait permettre de structurer le travail mené avec les élèves, aux différents niveaux, depuis la maternelle jusqu'au CM2.

Durant la première phase du projet, l'objectif principal est de proposer un accompagnement des enseignants impliqués dans le dispositif expérimental, en travaillant avec cinq écoles présentant des profils différents (selon leur situation géographique, le nombre de leurs classes, les moyens matériels et humains dont elles disposent). Ces cinq écoles ont en commun d'avoir déjà intégré l'éducation à la santé dans leur projet d'école. Elles se répartissent ainsi sur l'Académie :

10. En 2006 à la Réunion, 101 enfants de moins de 14 ans ont été victimes d'accidents de la route : ils représentaient 1,4% des tués, 6,3% des blessés hospitalisés et 12,5% des blessés non hospitalisés. Les enfants victimes d'accidents de la route sont dans plus de 50% des cas des piétons.

Source : http://www.urml-reunion.net/prof-sante/TDB_SANTE_ENF_1-14ans.pdf.

11. Les attestations de première éducation à la route (APER) et apprendre à porter secours (APS) font partie du livret scolaire de l'élève.

Bassin de formation	Circonscription	École	Composition¹²
Nord-Ouest (La Possession, Le Port, Saint Paul)	Saint-Paul	Jean Monnet	15 classes : 3 CP, 3 CE1, 3 CE2, 3 CM1, 3 CM2 (25 élèves par classe)
Nord (Saint-Denis, Sainte-Marie)	Saint-Denis 3	Les Camélias	11 classes (247 élèves) 2 CP, 1 CLIS, 2 CE1, 2CE2, 2CM1, 2CM2
Est (Bras-Panon, Plaine des Palmistes, Saint-André, Saint-Benoît, Sainte-Rose, Sainte-Suzanne, Salazie)	Sainte-Suzanne	Les Bauhinias	4 classes : 1 PS-MS (20 élèves), 1 PS (20 élèves), 1 MS (32 élèves), 1 GS (23 élèves)
Sud (Entre-Deux, Le Tampon, Petite-Île, Saint Joseph, Saint-Philippe, Saint-Pierre)	Tampon 1	Antoine Lucas	17 classes : 4 CP, 4 CE1, 3 CE2, 3 CM1, 1 CM1-CM2, 2 CM2, (25 élèves par classe)
Sud-Ouest (Cilaos, Les Avirons, Étang-Salé, Saint-Leu, Saint-Louis, Trois-Bassins)	Saint-Leu	Bras-Mouton	5 classes : 1 maternelle (27 élèves), 1 CP-CE1 (22 élèves), 1 CE2 (19 élèves), 1 CM1 (19 élèves), 1 CM2 (18 élèves),

12. Sigles utilisés dans cette colonne. Pour la maternelle :

- PS : petite section ;
- MS : moyenne section ;
- GS : grande section.

Pour l'école élémentaire :

- CP : cours préparatoire ;
- CE : cours élémentaire ;
- CM : cours moyen ;
- CLIS : classe d'intégration scolaire.

L'accompagnement de ces écoles prend plusieurs formes. D'une part, des actions de formation sont menées par différents partenaires (chargée de mission de l'IUFM, experts du CRES, infirmières scolaires, responsables d'associations...) sur les temps de concertation dont l'équipe dispose ou sur les temps de classe lorsqu'il s'agit d'interventions auprès des élèves. D'autre part, un apport d'outils et de ressources pédagogiques est prévu pour aider à la mise en œuvre des actions déjà programmées. Ces accompagnements (humains et matériels) doivent en outre permettre aux enseignants de développer de nouvelles activités ou thématiques qui ne leur sont pas familières. Les coordonnateurs du projet (IUFM, équipes de circonscription, infirmières...) aident à la structuration des activités et à l'obtention de résultats (sur le plan de la santé des élèves, sur le plan personnel, sur le plan social). Les interventions de personnes extérieures à l'équipe permettent ainsi d'amener les élèves (et les enseignants) à bénéficier d'un regard différent sur le corps, la nutrition, les pathologies les plus courantes, la santé, la qualité de vie. La valorisation des actions menées est envisagée à travers la constitution d'une banque de ressources pédagogiques. Dans les classes des enseignants volontaires, des pratiques pédagogiques spécifiques sont filmées, l'objectif étant de récolter des images de séances simples, efficaces, réalisées dans des contextes différents (situation géographique, effectifs, niveaux...). La perspective globale est de constituer un vivier de ressources pédagogiques diversifiées qui permettra de montrer que, quels que soient les lieux et les circonstances, l'éducation à la santé peut prendre des formes diverses sans pour autant perdre son intérêt ou son impact sur la santé des élèves et des familles. L'idée générale n'est pas du tout d'homogénéiser les pratiques, mais à l'inverse de faire état des variations et des déclinaisons particulières qui peuvent se mettre en place, en tenant compte des atouts, des contraintes des différents contextes. La constitution de ces supports doit permettre enfin de diffuser et de valoriser les actions auprès des familles et de tous les interlocuteurs qui, d'une manière ou d'une autre, peuvent accompagner le processus enclenché par l'école : les municipalités sont, à ce titre, particulièrement sollicitées.

2.3. Les résultats attendus

Les résultats de cette première phase vont se traduire sous diverses formes :

- Une écriture en équipe du « passeport-santé », en travaillant à partir des pratiques mises en œuvre dans les différentes écoles. Il s'agira de faire apparaître les trois principaux axes de l'éducation à la santé (sexualité, addictions et nutrition) en montrant comment les activités peuvent se répartir selon les classes (les cycles).

- La publication d'un livret qui sera remis aux élèves. Ce livret comprendra des activités permettant à chacun de questionner et/ou de faire le point sur ses connaissances, attitudes et valeurs. À la fin du livret, l'élève trouvera un récapitulatif des acquisitions réalisées aux cours de sa scolarité dans le premier degré. Ce récapitulatif sera transmis au collège, en accompagnement du livret scolaire : cette diffusion permettra de donner une entière lisibilité sur le travail réalisé par chaque élève, dans le champ de l'éducation à la santé. Pour l'année scolaire 2008-2009, la diffusion des premiers « passeports-santé » est prévue dans les cinq écoles¹³. Dans chaque école, les différents partenaires seront informés de la diffusion de ce livret : familles, partenaires éducatifs, responsables des municipalités.

- L'édition d'un DVD publié par l'IUFM dans lequel seront répertoriées les différentes séances menées dans les classes. Ce DVD sera diffusé dans toutes les circonscriptions de l'Académie afin d'aider les équipes à dynamiser l'éducation à la santé dans les écoles et à former les enseignants (et/ou les autres partenaires de la sphère éducative).

Le projet est porté conjointement par l'IUFM, qui met à disposition la chargée de mission, et par le Rectorat qui associe les infirmières scolaires et les circonscriptions (l'inspecteur et au moins un conseiller pédagogique). Nul besoin de préciser que le projet est aussi et surtout porté par les écoles, avec une implication forte du directeur et de son équipe pédagogique.

13. La publication est néanmoins liée à l'obtention d'un financement national et régional en relation avec un projet que nous avons soumis à la Mutualité française en septembre 2008 (avec un partenariat de la MGEN [Mutuelle générale de l'Éducation nationale] et du GRSP [Groupement régional de santé publique]).

Le planning général s'organise ainsi :

<p>1^{er} temps : création du « passeport-santé. » La première phase implique une cinquantaine d'enseignants et plus de 1 250 élèves de l'Académie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identification, par les enseignants, des activités qu'ils vont mener dans les classes. - Recherche d'outils pédagogiques, et d'accompagnements humains pour la formation, si nécessaire. - Mise en œuvre des séances dans les classes et prises de vue, en situation. - Montage de films courts, présentant chaque séance. - Écriture du « passeport-santé » à partir des pratiques de classe et des instructions officielles (mise en place du comité technique).
<p>2^e temps (2009-2010) : diffusion et développement du projet sur l'Académie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à disposition du projet sur les sites de l'IUFM et du Rectorat avec descriptif des activités possibles à mener dans les différents niveaux, de la PS au CM2. - Diffusion du projet auprès des conseillers pédagogiques des circonscriptions. - Diffusion auprès des directeurs d'école (cadre : stages des directeurs d'école). - Diffusion auprès des stagiaires PE2 de l'IUFM et des T1 (enseignants titulaires 1^{ère} année). - Accompagnement, par la formation initiale et continue, des enseignants (futurs enseignants à l'IUFM et enseignants en poste) à l'utilisation du « passeport-santé » et à la mise en œuvre des activités dans les classes.
<p>Poursuite de l'action (2010-2011) : continuité des développements et évaluation du projet sur l'Académie.</p>	<p>Les indicateurs de résultats suivants sont prévus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre de « passeports-santé » délivrés aux élèves entre 2009 et 2011. - Nombre d'enseignants formés à l'utilisation du « passeport-santé ». - Nombre de projets d'école dans lesquels l'éducation à la santé a été intégrée.

2.4. L'état d'avancement du projet

Au moment de la publication du présent article, nous pouvons déjà faire un état des différents avancements :

- Dans chaque école « passeport-santé », les enseignants ont déterminé les actions qu'ils vont mener dans leurs classes et, dans la plupart des cas, ils ont précisé leurs demandes en matière de formation et/ou d'outils pédagogiques spécifiques.

- Une demande de dotation spéciale a été réalisée auprès du CRES de la Réunion et de l'INPES pour soutenir les actions menées dans les cinq écoles : cette demande a reçu un avis favorable de la part des deux organismes qui, en coordination avec l'IUFM, s'organisent au mieux pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants.

- La réalisation des films des différentes séances a débuté en février 2009, dans les cinq écoles¹⁴.

- Le comité de pilotage et le comité technique sont constitués. Des rencontres régulières vont permettre de réunir les différents partenaires autour du projet et de son développement.

- Le projet a été soumis à la Mutualité française : il a déjà été validé par les instances régionales, il est actuellement soumis aux instances nationales. Dans le cas d'une acceptation du projet, nous disposerons d'aides et de financements complémentaires pour mener à bien l'ensemble des actions et projets précités.

- Une communication orale intitulée « Éduquer à la santé et prévenir les conduites addictives en mettant en place un « passeport-santé » dans les écoles maternelles et élémentaires » sera présentée, pour l'IUFM de la Réunion, aux journées nationales de la prévention organisées par l'INPES à Paris, les 2 et 3 avril 2009.

3. Des développements à poursuivre

La mise en place du « passeport-santé » va contribuer au développement de l'ES/PCA dans les établissements, mais il reste évident qu'une multitude d'autres actions peuvent être menées avec et pour les élèves. L'acquisition de compétences sociales et civiques est à penser sur un long terme, en envisa-

14. Nous y adjoindrons une séance très intéressante sur la balance énergétique menée dans le CM2 d'Isabelle Fouquart, à l'école André-Malraux de La Possession. Nous tenons à la remercier ainsi que la directrice, Daisy Hubert, pour l'accueil chaleureux qui nous a été réservé.

geant de préparer les élèves de manières diverses à l'apprentissage de la vie en société, à la construction d'attitudes et de comportements responsables vis-à-vis de soi, des autres et de son environnement. En étant bénéficiaires d'actions structurées et complémentaires tout au long de leur scolarité, les élèves apprendront peu à peu à agir, à vivre ensemble, à opérer des choix et à exercer leur citoyenneté. Dans cet article, nous n'avons pas évoqué les autres axes de travail qui participent, eux aussi, à une formation globale de l'individu et à une meilleure gestion durable de sa santé et de celle de ses proches : la formation aux premiers secours, l'éducation à la sécurité routière, à l'environnement pour un développement durable, à la défense et aux risques. Ces actions doivent certes s'articuler sur les enseignements, mais elles ne doivent pas oublier les familles ainsi que les différents prolongements de la vie scolaire (maisons de quartier, associations...). Dans tous les cas, elles doivent aussi prendre en compte et respecter les habitudes des uns et des autres, les réseaux sociaux en présence, les valeurs, les appartenances religieuses et les cultures.

À l'heure où les IUFM sont en pleine restructuration du fait du processus de mastérisation, on pourrait à juste titre se demander si tous ces projets ne sont pas appelés à s'éteindre aussi rapidement qu'ils sont nés. Si tout est loin d'être précis pour les années à venir, il n'en reste pas moins que, dans la plupart des universités, une unité d'enseignement spécifique à l'éducation à la santé se met en place. Là encore, la coordination nationale joue un rôle important puisqu'elle propose des cadrages qui aident, dans les différents endroits, les coordinateurs à construire les partenariats avec les responsables de différents laboratoires de recherche. Ce processus qui s'enclenche a au moins le mérite de légitimer un travail qui, jusque là, restait très mal identifié et souvent peu reconnu. Les actualités sont donc à suivre de près, mais il reste à parier sur des sollicitations de plus en plus fortes à l'égard de l'éducation nationale, terrain où les enfants passent une large partie de leur temps, ne l'oublions pas, terrain aussi où les enseignants ont le pouvoir de transformer et de changer les choses, même si ce travail demande parfois un long investissement, de la constance et de la ténacité...

Documents et sites de référence

Site	Document	Adresse
La sécurité à l'école		
Eduscol	Grille APER, programme 3 cycles	http://eduscol.education.fr/D0163/accueil.htm http://eduscol.education.fr/D0163/APER.htm#1
Eduscol	La sécurité routière (livret complet)	http://eduscol.education.fr/D0163/livretEcole.htm
Eduscol	Fiches pédagogiques par cycle / rubrique	http://eduscol.education.fr/D0163/fichpedaAPER.htm
MAIF Prévention	Route, accidents domestiques, risques	http://www.maif.fr/portal/maif/tous/
MAIF éducation	Responsabilité de l'enseignant	http://www.maif.fr/portal/maif/tous/
Eduscol	Vade-mecum du directeur d'école	http://eduscol.education.fr/D0028/vademecum.htm
PPMS–Ac-Grenoble	Plan « Particulier »	http://ienbonne.edres74.ac-grenoble.fr/SPIP/article.php3?id_article=152
PPR	Risques majeurs	http://www.prim.net/education/espace_education.html
Apprendre à porter secours		
Eduscol	Apprendre à porter secours	http://eduscol.education.fr/D0118/ecolepri.htm
Ac-IUFM	Maltraitance	http://iufm74.edres74.ac-grenoble.fr/74maltr.htm
L'éducation à la santé		
Eduscol INPES CRES	Divers documents	http://eduscol.education.fr/D0232/sante.htm http://www.sante.gouv.fr/ http://www.inpes.sante.fr/ http://www.cresreunion.org/
Eduscol MILDT	Conduites addictives	http://eduscol.education.fr/D0190/accueil.htm http://www.drogues.gouv.fr/ http://www.tabac.gouv.fr/
Eduscol INPES	Nutrition	http://eduscol.education.fr/D0189/accueil.htm http://www.mangerbouger.fr/ http://www.education.gouv.fr/pid162/alimentation.html
Eduscol	Sexualité	http://eduscol.education.fr/D0060/accueil.htm
Eduscol	Hygiène santé	http://eduscol.education.fr/D0059/hygiene.htm
MGEN	Outils pédagogiques	http://www.mgen.fr/index.php?id=326

À découvrir aussi : « Lire la santé », un répertoire des ouvrages de la littérature pour la jeunesse sur la santé (présentation des ouvrages et répartition maternelle / primaire / collège / lycée) :

http://www.crdp-montpellier.fr/Services/ActLect/selections/actlect_selec.htm

Remerciements

Pour leur soutien et leur participation active, nous tenons à remercier vivement les personnes et les institutions qui, d'une manière ou d'une autre (à l'IUFM de la Réunion, dans les circonscriptions, sur le plan national), contribuent au développement du projet de « passeport-santé ».

L'OBÉSITÉ INFANTILE

Que fait-on pour la prévenir et la prendre en charge ?

Patrick GARANDEAU
Hôpital d'enfants, Saint-Denis

Résumé. – L'obésité infantile est devenue en moins de deux décennies un problème de santé publique dans tous les pays développés, prélude probable à l'augmentation de la prévalence de l'obésité à l'âge adulte et son cortège de conséquences métaboliques et cardiovasculaires. Les déterminants de l'obésité infantile commencent à être mieux connus, avec toujours une part d'ombre concernant les déterminants génétiques précis, objet actuel de controverses ayant pour conséquence principale la question non encore résolue : y a-t-il des sujets à risque de devenir obèses, et si oui, faut-il réserver la prévention exclusivement à cette population ou doit-on promouvoir une prévention primaire large destinée à l'ensemble de la population ? En outre, puisqu'à l'évidence la prise en charge de l'obésité infantile déborde largement le cadre médical pour être un véritable phénomène de société, à qui doit-on confier ce rôle de prévention et de prise en charge ? Le corps médical est peu formé à ce travail de prévention ; l'école a commencé à ébaucher des programmes d'éducation nutritionnelle. Faudra-t-il faire appel à d'autres structures ?

Abstract. – In less than two decades, child overweight has become a public health problem in all the developed countries ; appearing as a possible forerunning sign of obesity in adulthood, involving all the consequences linked to metabolism and heart condition. The factors accounting for child overweight are getting better known but genetic factors still remain in the dark, which arouses polemical debates resulting in the yet to be solved question: are there people liable to be obese? And if so, should prevention be reserved for this category of people only, or should it be spread nationwide? Besides, as child overweight is a real social concern that goes beyond the medical sphere, who should be responsible for its prevention and management? The medical staff is insufficiently trained for this prevention task; school has just initiated nutritional programmes. Should other organizations be appealed to?

Bien prendre en charge l'obésité de l'enfant, c'est d'abord la définir de façon précise au moyen des courbes de corpulence qui lui sont adaptées. C'est ensuite apprécier sa fréquence, et surtout son évolution dans le temps pour une population donnée, puis en rechercher les causes, ou plutôt les déterminants principaux, en essayant de faire la part entre la géné-

tique et l'environnement. Ce travail préalable de compréhension des circonstances aboutissant à l'obésité doit permettre de mettre en place une prise en charge efficace. Nous en détaillerons les modalités et les difficultés. Enfin, devant les médiocres résultats obtenus actuellement face à l'obésité une fois constituée, nous verrons comment le dépistage précoce et surtout la prévention de l'obésité infantile peuvent être envisagés, à la fois sur un plan individuel et sur un plan collectif.

Définition de l'obésité infantile

L'obésité est un excès de masse grasse : le corps humain contient environ 14% de son poids en graisse à la naissance, 20% à l'âge d'un an, à nouveau 14% environ à 3 ans, puis cette adiposité s'élève progressivement à environ 20% avant la puberté, un « rebond » survenant vers l'âge de 6 ans. À la puberté, la fille maintient, et souvent même accentue, son adiposité, la masse grasse féminine atteignant physiologiquement 20 à 25% du poids du corps à l'âge adulte, alors que le garçon, par le biais de ses androgènes, voit diminuer sa masse grasse à 14% environ du poids du corps à l'âge adulte au profit de sa masse musculaire. Cette notion d'évolution physiologique de l'adiposité est importante à connaître car elle permet de définir la notion de « rebond précoce » survenant avant l'âge de 6 ans, lequel a probablement une grande importance dans le maintien de l'obésité à l'âge adulte. Malheureusement, la mesure directe de la masse grasse est difficile chez l'enfant et ne se prête pas à des études de population. C'est pourquoi le poids et la taille restent les éléments de mesure les plus utilisés. L'usage est maintenant de mesurer l'indice de masse corporelle (IMC), ou indice de corpulence, par la mesure du rapport « poids en kg / taille x taille en mètre (P/T^2) ». Cet indice, à lui seul, permet de définir chez l'adulte la corpulence d'un sujet (inférieure à 18 : maigreur, entre 18 et 25 : corpulence normale, entre 25 et 30 : surpoids, entre 30 et 40 : obésité et supérieure à 40 : obésité morbide). Chez l'enfant, ce chiffre doit être corrélé à l'âge, car, comme son adiposité, l'IMC varie avec l'âge : il est d'environ 14 à la naissance, s'élève à 18 à 1 an, diminue à 16 vers 3 ans pour s'élever progressivement jusqu'à la fin de la croissance. Le tracé de l'évolution individuelle de l'IMC d'un enfant permet de préciser la date de survenue de l'excès pondéral, du « rebond précoce d'adiposité », marqueur essentiel du repérage précoce avant même la survenue d'éléments cliniques évocateurs. Ces courbes de corpulence existent depuis plusieurs années dans les carnets de santé des enfants, elles ont été validées sur le plan international (Cole *et alii*, 2000) et les médecins traitants sont invités à les

utiliser systématiquement à chaque date anniversaire de l'enfant.

La mesure des plis cutanés, au moyen d'un compas d'épaisseur calibré, permet, par un calcul indirect, d'apprécier la masse grasse d'un enfant, tout comme peuvent le faire certains examens spécialisés (impédancemétrie, absorptiométrie biphotonique) qui sont utilisés chez l'adulte mais demeurent encore du domaine de la recherche chez l'enfant.

La mesure du tour de taille, très utilisée chez l'adulte pour préciser la répartition de la masse grasse (abdominale ou des cuisses et des fesses) n'est pas encore de pratique courante chez l'enfant, mais devrait l'être. Il apparaît qu'une augmentation de la masse grasse péri-abdominale (qu'elle soit intraviscérale ou sous-cutanée) est un facteur de risque de maladie cardiovasculaire et métabolique à l'âge adulte : une circonférence abdominale supérieure à la moitié de la taille debout de l'enfant doit être un élément d'alerte parmi d'autres facteurs de risque (Maffeis *et alii*, 2008).

On définit ainsi l'obésité de l'enfant sur les courbes de corpulence par un IMC supérieur au 97^e percentile pour l'âge, avec deux degrés : le degré 1, correspondant à l'IMC 25 à 30 des adultes (« surpoids »), et le degré 2, supérieur à l'IMC 30 des adultes (« obésité vraie »).

Épidémiologie de l'obésité de l'enfant

La prévalence de l'obésité de l'enfant est, comme celle de l'adulte, en constante augmentation depuis plus de vingt ans dans tous les pays du monde où elle a été évaluée. En France, selon les critères cités précédemment (IMC supérieur au 97^e percentile), la prévalence est passée de 3% dans les années 60 à 10% dans les années 90, puis à environ 16 à 19% ces dernières années (Rolland-Cachera, 2007). La France se situe dans la moyenne des pays européens, loin derrière les USA (presque 30%), avec des disparités régionales importantes : les régions du Nord et de l'Est sont plus touchées que l'Ouest, semblant en cela suivre une évolution parallèle à celle de la précarité économique et sociale. La prévalence à la Réunion est très proche de celle notée dans les autres départements d'outre-mer (DOM), environ 26%, soit nettement supérieure à celle notée en métropole, avec surtout une fréquence accrue d'obésités « vraies » de degré 2 : 8,7% contre 4% en métropole (DREES, 2007). Il est important de s'interroger sur cette différence pour essayer de dégager la part environnementale de la part génétique, sans qu'il soit actuellement possible de le faire, en l'absence de marqueurs génétiques validés. Il sera également intéressant de suivre l'évolution de cette prévalence à la Réunion car plusieurs études concordantes réalisées en métropole font

état d'une stabilisation de l'obésité infantile (Guignon, 2008 ; Thibault *et alii*, 2008 ; Lioret *et alii*, 2008 ; Peneau *et alii*, 2009) : s'agit-il des effets de la politique de prévention menée depuis quelques années (programmes nationaux « nutrition-santé » [PNNS] 2001-2005 et 2006-2010 ; cf. MES, 2001 ; MSS, 2006), ou d'un « épuisement » du recrutement des enfants obèses, tous ceux devant le devenir sous l'influence des facteurs d'environnement l'étant devenus ? La question est posée.

Les déterminants génétiques et environnementaux

Déterminer les parts respectives de gènes prédisposant à l'obésité et de facteurs d'environnement est malaisé : ainsi, le risque pour un enfant d'être obèse est quatre fois plus important si un de ses parents est lui-même obèse, mais ceci ne signifie pas obligatoirement que la transmission génétique soit prépondérante. Il existe certes des obésités dites monogéniques, où le fait d'être porteur d'une mutation (remplacement d'un gène normal par un gène anormal) ou d'une délétion (perte d'un fragment de gène) conduit irrémédiablement à une obésité majeure. Ces cas sont très rares. Ainsi, le déficit génétique de production d'une hormone synthétisée par le tissu adipeux, la leptine, ou de l'expression de son récepteur, entraîne constamment une obésité majeure. De même, de rares syndromes, tels le syndrome de Prader Willi, bien connu des pédiatres, sont responsables d'obésité sévère, directement liée à une anomalie génétique. À part ces syndromes rares où l'anomalie responsable est portée par un seul gène (obésités monogéniques), la plupart des obésités où une influence génétique existe sont dites polygéniques, avec l'intervention de plusieurs gènes dits de « susceptibilité », constituant ainsi un terrain prédisposant à la prise de poids si les conditions environnementales sont réunies pour la faire émerger. La multiplicité probable de ces gènes de susceptibilité rend difficile à l'heure actuelle la possibilité d'un dépistage précoce, même dans les cas de formes familiales, et l'espoir de pouvoir exercer une prévention précoce ciblée sur des populations d'enfants repérés par une étude génétique précise n'est pas encore d'actualité.

L'influence de l'environnement sur l'expression des gènes est un problème complexe, non résolu complètement à l'heure actuelle. Ainsi, une surconsommation de certains aliments durant la grossesse pourrait, par des mécanismes encore mal connus, influencer l'expression de certains gènes chez le fœtus et favoriser la survenue d'une obésité ou d'un diabète dans l'enfance ou à l'âge adulte.

Il est probable que la plus grande part de l'explication de la prévalence accrue de l'obésité depuis quelques décennies revient aux changements d'environnement des pays dits « développés » : nourriture plus abondante, plus sucrée, plus grasse, moins chère pour les produits à haute densité calorique, disponible quasiment à tout moment, assortie d'une modification des comportements alimentaires : déstructuration des repas, prises alimentaires hors repas en augmentation constante (le *snaking* des anglo-saxons), influence de plus en plus importante de la publicité alimentaire ciblée vers les enfants de plus en plus jeunes pour orienter précocement leurs goûts (et leurs dégoûts...), moindre temps passé à la préparation des repas conduisant à la consommation de produits composés, souvent plus riches en graisses et/ou en sucres... La liste des responsables potentiels liés à une modification profonde de nos rythmes et de nos choix alimentaires est longue !

À la Réunion, on peut ajouter la juxtaposition de deux cultures alimentaires, traditionnelle créole et « moderne » européenne, qui s'additionnent au lieu de se substituer l'une à l'autre. Les déséquilibres alimentaires constatés en milieu scolaire, faits de multiples prises alimentaires tout au long de la journée, ne sont que le reflet de l'anarchie alimentaire notée à la maison, sous-tendue souvent par le souvenir vivace de périodes de pénurie alimentaire et de malnutrition infantile jusqu'à une période récente. De véritables troubles du comportement alimentaire peuvent ainsi survenir, sans aucun rapport avec les syndromes d'anorexie ou de boulimie, mais induits par une inquiétude parentale dès le plus jeune âge à propos de l'alimentation. La valeur symbolique de certains aliments, tels le lait et les produits laitiers, joue également un rôle dans l'offre alimentaire excessive faite à certains nourrissons.

La diminution spontanée de l'activité physique de la plupart des enfants est un fait, souvent difficile à quantifier, car masquée par une augmentation notable de l'accès à de nombreuses activités sportives, pratiquées souvent de façon désordonnée dans un emploi du temps surchargé. En fait, les trajets entre le domicile et l'école sont rarement effectués à pied, pour toutes sortes de bonnes raisons (temps, éloignement, engouement pour la voiture individuelle), et les enfants ont accès à de plus en plus de loisirs sédentaires et postés : télévision, ordinateurs et consoles de jeux (PNNS, 2005). Ceci est d'autant plus vrai dans le cas de familles monoparentales, ou de familles socialement défavorisées ou en situation de précarité, au sein desquelles les priorités de loisirs actifs effectués en famille ne sont pas les mêmes. Ajoutons que la méconnaissance des notions d'alimentation favorable à la santé est proportionnelle au statut social des familles. Ce sont les familles les plus

défavorisées socialement qui sont les plus vulnérables aux messages publicitaires vantant des produits alimentaires de peu d'intérêt nutritionnel.

Ainsi donc, l'obésité est le plus souvent une maladie aux origines multiples, où la part génétique est probablement importante mais ne constitue qu'un facteur de risque lié à la présence de gènes de susceptibilité, et dont il importe de reconstituer l'histoire, l'itinéraire, différents pour chaque enfant pour mieux adopter des stratégies de prise en charge.

Les conséquences de l'obésité chez l'enfant

Le premier risque que court un enfant obèse est de devenir un adulte obèse : plus de la moitié des enfants en situation d'obésité à l'âge de 10 ans vont le rester, et même s'il est difficile de prédire la trajectoire de l'obésité au cours de l'enfance et de l'adolescence (la prévalence de l'obésité à l'adolescence est généralement un peu moins élevée que celle relevée à l'âge de 10 ans), il est certain que peu d'enfants en obésité sévère maigrissent spontanément. Ceci justifie les mesures de prise en charge qui doivent être proposées dès l'apparition d'un rebond précoce d'adiposité.

Une des conséquences les moins évidentes, et qu'il faut rechercher, tient aux désordres psychologiques qui accompagnent l'obésité de l'enfant. Parfois ce sont des difficultés psychologiques sous-jacentes qui sont en cause dans la genèse ou l'aggravation de l'obésité, mais, le plus souvent, l'obésité elle-même entraîne une mésestime de soi, une moindre capacité à affronter les difficultés scolaires et sociales, menant fréquemment à des syndromes dépressifs, eux-mêmes ayant pour conséquence des difficultés scolaires qui aggravent le repli sur soi et l'altération du schéma corporel. Il s'agit souvent d'un véritable cercle vicieux entretenu par la stigmatisation dont sont l'objet la plupart des enfants obèses en milieu scolaire ou sportif. Peu d'enfants obèses sont « bien dans leur peau », même s'ils ne l'admettent pas tous. Des questionnaires de qualité de vie et d'estime de soi, maintenant utilisés par les psychologues cliniciens, peuvent aider à mettre en évidence ces perturbations.

Les complications métaboliques et cardiovasculaires ne surviennent pas chez tous les enfants obèses. La répartition des graisses joue un rôle important. Ainsi, les obésités à répartition tronculaire, surtout abdominale, sont plus à risque de ces complications que celles où la masse grasse se localise plus aux membres. C'est dire l'intérêt de la mesure de la circonférence abdominale (tour de taille) et également de l'analyse des antécédents familiaux de diabète, de dyslipidémie et de maladies cardiovasculaires. Le dépistage

précoce de ces complications est difficile, la plupart des examens biologiques marqueurs des complications métaboliques sont normaux chez l'enfant, hormis l'existence fréquente d'une résistance à l'insuline, repérable par un taux élevé à jeun de l'insulinémie, alors que la glycémie est encore à une valeur normale.

À la faveur de l'obésité, le diabète de type 2 survient de plus en plus tôt dans les familles prédisposées, le diabète de type 2 de l'adolescent atteignant maintenant à la Réunion 8% des enfants diabétiques, contre moins de 4% en métropole (Garandeau, 2008).

L'hypertension artérielle (HTA) est fréquente chez les enfants « candidats » à la survenue d'un syndrome métabolique à l'âge adulte (Morrisson *et alii*, 2008) : elle doit être prévenue par l'éducation à une alimentation peu salée, éventuellement traitée médicalement pour éviter l'apparition précoce de lésions vasculaires.

Les complications orthopédiques sont fréquentes chez l'enfant obèse : des banals pieds plats aux déformations des genoux en *genu valgum*, en passant par un risque accru de glissement de la tête du fémur sur le col du fémur, appelé épiphysiolyse, survenant en période pubertaire et source d'arthrose de hanche si méconnue. Le rachis peut également être altéré par la surcharge pondérale : spondylolisthésis L5-S1, c'est-à-dire glissement en avant de la colonne lombaire sur le sacrum, du fait de la projection en avant (hyperlordose) du bassin liée au surpoids.

Les problèmes respiratoires sont également plus fréquents chez l'enfant obèse : plus grande fréquence et plus grande gravité de l'asthme, apnées du sommeil, repérées par des ronflements, une somnolence diurne excessive, une énurésie secondaire. Ils ont pour conséquence une moins grande aptitude à l'effort, et contribuent à détourner l'enfant obèse de toute activité physique ou sportive.

On peut mentionner également des complications hépatobiliaires (stéatose précoce, lithiase vésiculaire) et enfin des complications dermatologiques : *acanthosis nigricans* par résistance à l'insuline, pouvant régresser à la perte de poids et surtout vergetures diffuses qui, elles, sont irréversibles.

L'obésité de l'enfant est donc le plus souvent une véritable maladie chronique, lentement évolutive, dont les rémissions spontanées sont rares, et qui conduit le plus souvent à des altérations profondes de la santé à l'âge adulte.

Les moyens de prise en charge de l'obésité infantile

Nous aborderons dans le paragraphe suivant les moyens de prévention de l'obésité infantile avant qu'elle ne se développe, qui sont une démarche et un enjeu de société majeurs mais qui doivent faire appel à des stratégies spécifiques de santé publique auxquelles le corps médical peut prêter son concours, seulement probablement pas en première ligne.

La prise en charge thérapeutique de l'obésité infantile, où le médecin se trouve souvent en première ligne, ne se prête pas volontiers à la démarche habituellement adoptée en médecine de soins : à une cause (ou un symptôme) un traitement adapté, de préférence sur prescription médicale, jusqu'à obtention de la guérison (ici rarement envisageable) ou tout au moins d'une stabilisation du symptôme. Ce modèle a depuis longtemps fait la preuve de son inefficacité dans le domaine de l'obésité, aboutissant le plus souvent à un rejet des « régimes » par l'enfant et/ou sa famille, à un sentiment d'échec, d'ailleurs partagé par le corps médical, à une reprise de poids, les échecs successifs renforçant la croyance que l'obésité va évoluer inéluctablement vers l'aggravation, quels que soient les efforts entrepris.

Il convient donc d'emblée de s'écarter de ce modèle de prise en charge thérapeutique pour en adopter d'autres, utilisés dans d'autres maladies chroniques, faisant appel à d'autres ressources, d'autres techniques, peu maîtrisées actuellement par le corps médical car nécessitant une formation, du temps, des partenaires débordant le cadre médical (travailleur social, éducateur sportif...) rarement réunis autour d'un projet commun.

Il est souhaitable de distinguer ici deux catégories différentes d'enfants obèses :

- D'une part, les obésités débutantes, modérées (de degré 1 = surpoids), non évolutives, en particulier celles du petit enfant, où quelques rondeurs durant les premiers mois de la vie ne nécessitent pas une prise en charge spécialisée, mais plutôt de rassurer les familles, éventuellement de leur apporter des éléments d'éducation. La prise en charge médicale de ces enfants peut être effectuée de façon individuelle par le médecin traitant, sous réserve d'une formation préalable en nutrition infantile et d'une approche relationnelle « bienveillante », non stigmatisante, fondée sur un accompagnement familial et une écoute active. Cette prise en charge simple demande néanmoins beaucoup de temps, de disponibilité et aussi de pouvoir mobiliser des relais non médicaux (sociaux, scolaires, psychologiques...)

- D'autre part, les obésités sévères, d'apparition précoce, constamment évolutives sans aucune période de rémission, surtout lorsqu'il existe une

histoire familiale d'obésité sévère, s'accompagnant de difficultés scolaires témoignant de perturbations psychologiques profondes, pour lesquelles de simples conseils, même donnés au cours de consultations successives, ne parviendront pas à modifier le cours des choses. C'est dans ce cas que des équipes formées à cette prise en charge, réunies autour d'un projet individuel et familial, peuvent agir efficacement et modifier le cours évolutif de l'obésité.

Un préalable indispensable à cette prise en charge est d'établir un état des lieux, permettant de collecter un grand nombre de données importantes :

- Les antécédents familiaux et personnels de l'enfant.
- L'histoire de son obésité, la courbe de corpulence est toujours d'une aide précieuse.
- Les facteurs d'environnement : comment l'enfant vit-il au sein de sa famille, comment se nourrit-il, se déplace-t-il ?
- Quelle est sa représentation du problème et quelles solutions entrevoit-il ? Qu'a-t-il déjà essayé de faire ? Les raisons de l'échec ?
- Quelle est sa motivation personnelle ? Celle de sa famille ? Sur qui peut-il compter pour l'aider ? Dans quelle durée va s'inscrire son action ?
- Quels vont être les obstacles familiaux, sociaux, institutionnels à son projet, et comment les surmonter ?

Cette étape est fondamentale et conditionne toutes les autres. Dans l'unité d'obésité infantile de l'Hôpital d'enfants de Saint-Denis de la Réunion, elle est dénommée « Faisons connaissance » et mobilise les regards croisés de plusieurs professionnels : diététicien, infirmière, éducatrice spécialisée, éducateur sportif, psychologue et médecin. Des supports écrits ont été élaborés à cette intention.

C'est de cette prise de connaissance, effectuée au cours d'une journée, prolongée parfois sur une semaine entière, que peut émerger un projet individuel de l'enfant, de sa famille, et, en parallèle, le projet médical qui doit toujours être cohérent avec le projet de l'enfant lui-même. Ainsi, les objectifs peuvent être discutés, négociés et réévalués au fil du temps. Cette démarche s'inscrit dans une durée nécessairement longue où l'obtention immédiate d'une perte de poids importante n'est jamais la priorité. En revanche, les objectifs peuvent être plus « qualitatifs » : plus grande autonomie, acquisition d'une meilleure estime de soi, meilleurs résultats scolaires, participation à des activités sociales ou artistiques...

Une fois les objectifs définis en commun, le véritable travail de prise en charge peut commencer, soit au domicile de l'enfant, soit à l'hôpital si toutes les conditions ne sont pas réunies pour que l'enfant puisse aborder les pro-

blèmes et y trouver des solutions au sein de sa famille. Beaucoup d'enfants demandent une coupure de leur famille, de courte durée toujours, parfois un jour seulement, souvent une semaine. Les hospitalisations dans notre unité ne dépassent jamais une semaine d'affilée, du lundi au vendredi, répétées si besoin, mais toujours avec un retour rapide à domicile permettant de mettre en pratique les connaissances et leurs comportements acquis durant la semaine. L'adhésion des familles est nécessaire, des rencontres sont organisées chaque semaine pour les aider dans leur démarche, et repérer avec elles les difficultés. La présence d'un enseignant de l'Éducation nationale à l'hôpital est une aide importante, elle permet d'évaluer rapidement les difficultés scolaires, souvent méconnues.

La prise en charge de l'enfant en hospitalisation se déroule selon trois axes principaux : l'alimentation, l'activité physique, la prise en charge psychologique :

- L'éducation nutritionnelle est faite par un diététicien, à la fois de façon individuelle auprès de chaque enfant pour élaborer avec lui un plan alimentaire, correspondant à ses besoins, ses goûts et ses dégoûts initiaux, tenant compte des habitudes alimentaires familiales. Le plan alimentaire est réévalué en cours de semaine de façon individuelle et collective, sous forme de séances de groupe, où les rythmes alimentaires, la construction d'une journée-type et d'un petit déjeuner sont abordés successivement, suivis une fois par semaine d'un atelier de cuisine effectué par les enfants eux-mêmes. Chaque repas pris en commun, dit « thérapeutique », est le lieu d'expérimentation des savoirs, d'évaluation des quantités, d'apprentissage de saveurs inconnues, notamment celles des légumes et des fruits ! L'accent est mis sur la perception des sensations gustatives : faim, rassasiement, satiété. Ces repas pris en commun avec l'équipe sont l'occasion de repérer des troubles du comportement alimentaire (tachyphagie, boulimie, obsessions, phobies...), pouvant nécessiter la mise en place d'une thérapie cognitivo-comportementale.

- Cette éducation adressée aux enfants est restituée, en groupe, en fin de semaine aux familles, puis de façon individuelle avec l'enfant et sa famille pour préciser le projet thérapeutique de sortie. Un carnet de suivi est remis à l'enfant, l'invitant à noter lui-même ses repas et ses activités sportives, ainsi qu'un guide pour les parents.

- La mise en place du réentraînement à l'effort est toujours précédée d'une évaluation individuelle de l'aptitude à l'effort, effectuée par un kinésithérapeute, sous forme d'un test de marche puis d'un test-navette de course

progressive¹, ainsi qu'une évaluation de la force musculaire et des capacités articulaires et un repérage des difficultés psychomotrices. Le recueil des activités sportives antérieures de l'enfant et de sa famille est effectué au moyen d'un questionnaire. Cette évaluation précise permet de proposer à chaque enfant des exercices réellement adaptés à ses capacités personnelles. Le réentraînement à l'effort consiste en de la marche quotidienne, l'utilisation systématique des escaliers de l'hôpital (l'ascenseur est proscrit !), des séances de gymnastique en salle faites d'exercices d'assouplissement, de détente, et d'exercices sur appareils (cycloergomètres², tapis roulants, rameurs, ellipteurs³...), ainsi que des séances de gymnastique aquatique deux fois par semaine. Certains enfants peuvent bénéficier d'une rééducation psychomotrice individuelle. Des sorties « nature » sont organisées régulièrement. Le but de ces séances est de redonner à l'enfant le plaisir de bouger, dans un groupe d'enfants ayant les mêmes difficultés. Une fiche individuelle d'activité physique est remise à l'enfant, avec des séries d'exercices quotidiens choisis par l'enfant à poursuivre au domicile. Il est en outre incité à rejoindre un club de sport à proximité de son domicile, correspondant à ses goûts et ses possibilités physiques. Une liste des clubs acceptant les enfants en surpoids lui est remise. À la sortie de l'enfant, la famille est également sollicitée pour participer à certaines activités avec l'enfant (sorties le dimanche, trajets domicile-école à pied...). La mise en place progressive des réseaux ville-hôpital consacrés à l'obésité infantile (Répop4 Nord-Réunion et Réunion-Sud) va permettre un meilleur suivi de l'activité physique une fois les enfants revenus à domicile, en assurant des activités sportives adaptées de groupe en ambulatoire. Un travail de coordination avec les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) reste à effectuer, afin de permettre aux enfants une meilleure insertion dans leurs activités sportives en milieu scolaire.

La prise en charge psychologique des enfants obèses est quasi systématique durant leur séjour, d'abord pour mesurer l'impact de leur pathologie sur leur estime d'eux-mêmes, au moyen d'un questionnaire, ensuite pour évaluer les difficultés psychologiques personnelles ou familiales et enfin pour propo-

1. On demande à l'enfant de marcher puis de courir autour de deux bornes distantes de 20 mètres l'une de l'autre à un rythme progressivement croissant donné par un signal sonore.

2. Vélos d'appartement.

3. Vélos elliptiques, sollicitant les muscles des jambes et des bras.

4. Réseau de prise en charge de l'obésité en pédiatrie. Il en existe plusieurs en métropole fonctionnant sur le même modèle.

ser éventuellement une psychothérapie individuelle. L'entretien avec la psychologue permet également de mieux cerner la motivation réelle de l'enfant et ses capacités à surmonter les difficultés ou les frustrations.

L'ensemble de cette prise en charge n'a de sens que si elle est intégrée à la personnalité de l'enfant, expliquée à lui-même et sa famille, en vue de parvenir à un projet commun à l'enfant et à l'équipe médicale s'inscrivant sur une longue période, au moins deux ans pour les obésités sévères. Ce projet est discuté chaque semaine au cours des réunions de synthèse regroupant l'ensemble des intervenants.

Des progrès restent à accomplir afin de mieux intégrer les familles dans le projet, leur proposer des séances d'éducation nutritionnelle, des groupes de parole et trouver des relais efficaces une fois l'enfant revenu à domicile.

Pour un certain nombre d'obésités très sévères, dites « morbides » (IMC > 40), une réflexion doit également être menée à propos des possibilités de chirurgie de réduction gastrique (dite « bariatrique ») ou de court-circuit intestinal (techniques de *by-pass*), techniques qui ne sont pas encore proposées chez l'adolescent mais qui peuvent être proposées en cas d'échec des autres prises en charge, sous réserve d'une discussion rigoureuse des indications et surtout d'un suivi spécialisé à long terme.

Le dépistage et la prévention de l'obésité infantile

Les difficultés de prise en charge de l'obésité une fois constituée, les résultats souvent décevants à moyen et long termes et le mauvais pronostic sur la santé des adultes obèses, sont autant d'éléments qui justifient amplement le dépistage précoce et, si possible, la prévention de cette affection.

Le dépistage de l'obésité à un stade encore peu avancé est possible par des moyens simples dont le plus répandu actuellement est la mesure régulière de l'IMC de tout enfant dès le jeune âge, avant même que l'obésité ne devienne apparente visuellement. Cette action est facilitée par l'existence de courbes de corpulence figurant dans les carnets de santé des enfants ; encore faut-il qu'elle devienne systématique chaque fois qu'un enfant est examiné par un médecin, ce qui encore loin d'être le cas ! On peut ainsi repérer le rebond précoce d'adiposité. Le plus simple est fait (il peut l'être à la crèche, à l'école, au cabinet médical à l'occasion d'un vaccin...), le plus difficile reste à venir : informer la famille, lui proposer une prise en charge adaptée, obtenir son adhésion, éventuellement l'adresser à une équipe formée à cette prise en charge, inscrire l'action dans la durée... Les obstacles à la réussite de cette entreprise sont nombreux : découragement de la famille, du médecin lui-

même, pression grandissante de l'offre alimentaire assortie de messages publicitaires souvent trompeurs, ce qui explique pour une bonne part le fatalisme observé par de nombreuses familles, assorti de la croyance largement répandue que l'obésité de l'enfant va céder spontanément avec l'âge.

Malgré ces difficultés, le dépistage précoce mérite d'être développé, notamment en milieu scolaire : c'est probablement entre trois et six ans qu'apparaissent la plupart des obésités infantiles, et c'est précisément à cet âge qu'elles ont le meilleur pronostic. Le seul risque est de dramatiser et médicaliser une situation encore peu grave et peut-être d'induire des troubles du comportement alimentaire et des conduites obsessionnelles autour de la nourriture. Ce risque paraît faible en regard des bénéfices attendus.

La véritable difficulté va résider dans la capacité réelle à prendre en charge de façon cohérente un grand nombre d'enfants et leurs familles une fois le dépistage effectué. Ceci nécessitera une formation spécifique des médecins ou le recours plus large à d'autres interlocuteurs de santé : diététiciennes, éducateurs sportifs, psychologues, qui n'interviennent que peu dans les dispositifs de santé actuels.

Quelle peut être la place de l'Éducation nationale dans le dépistage ? Les médecins et les infirmières scolaires sont déjà des interlocuteurs privilégiés : leur mission est d'effectuer de façon régulière (quoique très espacée actuellement) un examen médical systématique de tout enfant scolarisé. Ils peuvent donc assurer le repérage précoce de l'obésité mais ils doivent ensuite référer l'enfant à son médecin traitant pour la prise en charge. Leur rôle d'intermédiaire auprès des familles est essentiel pour que leur action ne soit pas vécue comme une intrusion dans un sujet sensible, surtout s'il existe une obésité familiale. L'école peut également intervenir comme lieu d'éducation à une alimentation saine, à condition qu'elle soit réellement exemplaire dans l'offre alimentaire faite aux élèves. De nombreuses initiatives d'éducation nutritionnelle existent dans le cadre scolaire, souvent de très bonne qualité. Il est difficile de mesurer leur impact exact sur le comportement des enfants et surtout sur celui de leurs familles, et ce sujet est très controversé : faut-il miser financièrement sur de telles actions, en sachant que pour un grand nombre d'enfants qui n'auront jamais de problème de surpoids, elles sont au mieux inutiles, au pire nuisibles car stigmatisantes ? Le débat est ouvert.

Le début de stabilisation de la prévalence de l'obésité infantile constaté depuis quelques années en France métropolitaine, coïncidant avec la mise en place du PNNS, plaiderait en faveur de l'efficacité de telles actions qui mériteraient alors d'être largement développées, avec l'inclusion de l'éducation nutritionnelle dans les programmes scolaires.

Une prévention plus ciblée, s'adressant non pas à la population générale, mais aux sujets dits « à risque », aurait le mérite de ne pas disperser les moyens mis dans l'éducation nutritionnelle. Encore faut-il bien définir ces sujets à risque : probablement en cas d'obésité parentale, surtout chez la mère, poids de naissance élevé, enfant de mère diabétique, association de ces facteurs à une situation de précarité sociale ou économique.

Pour conclure, la prévention et le repérage précoce de l'obésité infantile mobilisent depuis quelques années les professionnels de santé, et les courbes de corpulence mises à leur disposition constituent à l'évidence un outil efficace, simple et peu onéreux. Une fois que tous les enfants à risque de devenir obèses auront été dépistés, le véritable enjeu pour les années à venir va résider dans la capacité à mettre en place un long travail d'accompagnement, non pas seulement de la part des professionnels de santé, mais aussi de l'ensemble des acteurs de l'éducation.

Références bibliographiques

- COLE T.J., BELLIZZI M.C., FLEGAL K., DIETZ W.H. (2000), "Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey", *BMJ*; 320 (7244): 1240-3.
- D.R.E.E.S. (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) (2007), « Santé des enfants de 1 à 14 ans à la Réunion. Enquête de santé scolaire 2003-2004 », Observatoire régional de la santé de la Réunion, octobre.
- GARANDEAU P. (2008), « Le diabète de l'enfant et de l'adolescent. Les particularités de l'île de la Réunion », *Diabète et obésité*, vol. 3 (23), p. 296-302.
- GUIGNON N. (2008), « La santé des enfants scolarisés en CM2 en 2004-2005. Premiers résultats », DREES, *Études et Résultats*, n° 632, avril, p.1-6 : <http://sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/doc.htm>.
- INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) (2000), *Obésité, dépistage et prévention chez l'enfant. Synthèse et recommandations*, Paris, INSERM, collection « Expertise collective ».
- LIORET S., TOUVIER M., DUBUISSON C. *et al.* (2008), « Recent trends in childhood overweight in France », 16th European Congress on Obesity (ECO), 14th-17th May 2008, Geneva, Switzerland. *Int J Obes*; 97: 118-23.
- MAFFEIS C., BANZATO C., TALAMINI G. (2008), "Waist-to-Height ratio, a useful index to identify high metabolic risk in overweight children", *The Journal of Pediatrics*; 152: 207-13.

- M.E.S. (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité) (2001), « Programme national nutrition-santé 2001-2005 » :
<http://www.sante.gouv.fr/htm/pointsur/nutrition/1n1.pdf>.
- MORRISSON J.A., FRIEDMAN L.A., GLUECK C.J. (2008), “Metabolic syndrome in childhood predicts adult metabolic syndrome and Type 2 diabetes mellitus 25 to 30 years later”, *The Journal of Pediatrics*; 152 (2): 201-206.
- M.S.S. (Ministère de la Santé et des Solidarités) (2006), « Deuxième programme national nutrition-santé 2006-2010. Actions et mesures », septembre : http://www.sante.gouv.fr/htm/actu/pnns_060906/plan.pdf.
- PENEAU D., SALANAVE B., MAILLARD-TEYSSIER L., ROLLAND-CACHERA M.-F. *et al.* (2009), “Prevalence of overweight in 6- to 15-year old children in central/western France from 1996 to 2006: trends toward stabilization”, *Int J Obes. Advance online publication*, February 24; doi: 1038/ijo.2009; 31.
- P.N.N.S. (Programme national nutrition-santé) (2005), « Activité physique et santé : arguments scientifiques, pistes pratiques » :
http://www.sante.gouv.fr/htm/pointsur/nutrition/actions42_activite.pdf.
- ROLLAND-CACHERA M.-F., CASTETBON K., ARNAULT N., BELLISLE F., ROMANO M.-C., LEHINGUE Y. *et al.* (2002), “Body mass index in 7-9-y-old French children : frequency of obesity, overweight and thinness”, *Int J Obes Rel Metab Dis*; 26 (12):1610-6.
- ROLLAND-CACHERA M.-F. (2007), « Les enfants de 7-9 ans scolarisés en CE1 et CE2 en France : prévalences du surpoids et de l'obésité en 2000 et 2007 », colloque national « Programme national nutrition-santé : la situation nutritionnelle en France en 2007 », Paris, 12 décembre 2007 :
http://www.sante.gouv.fr/htm/pointsur/nutrition/surpoids_obesite_enfants.pdf
- THIBAUT H., MAURICE-TISON S., CARRIÈRE C. *et al.* (2008), “Program for nutrition, prevention and health of children and teenagers in Aquitaine. Actions and outcome 2004-2008”, in *Who European Meeting on community interventions to improve nutrition and physical activity*.
- PNNS. Activité physique et santé : arguments scientifiques, pistes pratiques, 2005.
http://www.sante.gouv.fr/htm/pointsur/nutrition/actions42_activite.pdf

LA PRISE EN CHARGE D'ADOLESCENTS ET DE JEUNES ADULTES RENCONTRANT DES PROBLÈMES D'ADDICTION

Vincent CAUVEZ¹ et Jean-François GUIGNARD²
(La Kaz'Oté)

Résumé. – Afin de pouvoir aider et accompagner des jeunes concernés par des consommations régulières ou abusives de drogues autres que l'alcool, à la Réunion, des professionnels des milieux médicaux, sociaux et judiciaires se sont rassemblés au sein d'un réseau et d'un centre de soins. Une structure d'accueil et d'accompagnement est proposée à ces adolescents et ces jeunes adultes en détresse. Le choix des modalités d'intervention s'appuie sur des outils d'aide à l'évaluation – dont la leur – de leurs conduites addictives et de leur signification. Attachés au respect de certaines règles déontologiques, d'écoute et d'accueil, les acteurs de ce dispositif cherchent à créer les conditions d'une qualité de communication et d'une confiance relationnelle. Dans cette perspective, la technique de thérapie familiale systémique se révèle d'une grande fécondité.

Abstract. – Medical, social and judicial workers created a network in a medical center in order to rescue young people from regular or abusive addiction to drugs other than alcohol. A treatment center has opened to welcome teenagers and youngsters in distress. The choice of the intervention mode rests on tools geared toward the assessment – including their own – of their addiction and what it means to them. Deeply respectful of some deontology, attention and welcome rules, the monitors seek to create the best conditions of communication and relational confidence. In this perspective, the technique of family system therapy proves itself to be exceptionally fruitful.

A la Réunion, depuis de nombreuses années, l'un des problèmes les plus importants de santé publique reste la consommation d'alcool. Tous les ans, notre département est classé parmi les trois premiers plus gros consommateurs d'alcool par habitant. Cette drogue « légale » iden-

1. Éducateur spécialisé.

2. Éducateur spécialisé, thérapeute familial et directeur du centre de soins spécialisés pour toxicomanes et du centre d'accueil et d'accompagnement à la réduction des risques pour usagers de drogues, La Kaz'Oté (adresse : 7, chemin Pavé, Grande Fontaine, 97 460 Saint-Paul ; téléphone : 02 62 45 26 55 ; fax : 02 62 45 03 77 ; mél : kazote.reseau.ote@wanadoo.fr).

tifiée comme la plus dangereuse avec l'héroïne dans la classification de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), reste l'un des fléaux majeurs de la société réunionnaise. Les chiffres locaux relatifs à la consommation de drogues chez les jeunes Réunionnais scolarisés, bien que « rassurants » par rapport à ceux de la métropole, ne sont pas corroborés par le degré de fréquentation de la « consultation jeunes consommateurs » du centre de soins spécialisés pour toxicomanes de la Kaz'Oté. En 2007 et 2008, nous avons observé une augmentation croissante de notre file active en âge d'être scolarisée et davantage de précocité dans les poly-consommations d'alcool, de tabac, de *zamal* (cannabis *sativa* local) et de médicaments détournés de leur usage thérapeutique. Cela s'explique en partie par le nombre important de mineurs de plus de 16 ans et de jeunes adultes de moins de 25 ans qui ne sont plus scolarisés au moment de leur première consultation dans notre structure dont le plus jeune patient poly-toxicomane est âgé de 11 ans. Cependant si l'on se réfère aux études disponibles, il n'y a pas d'évolution significative concernant les usages d'alcool entre les résultats de l'étude ESCAPAD de 2003 et ceux de 2005³. Par rapport à la France métropolitaine, les jeunes Réunionnais semblent plus épargnés par les phénomènes d'alcoolisation, avec des usages d'alcool beaucoup moins élevés, à l'exception du rhum. En métropole, l'usage régulier et les ivresses répétées sont trois fois plus fréquents qu'à la Réunion ; *idem* pour la *binge drinking* qui concerne deux fois plus de jeunes en métropole⁴. De même, la Réunion est moins concernée par le tabagisme quotidien des jeunes. Les niveaux d'usage sont quasiment divisés par deux ici, et l'âge d'initiation et d'entrée dans le tabagisme quotidien s'avère plus tardif chez les jeunes Réunionnais⁵. Les niveaux de consommation du cannabis y apparaissent moins qu'en métropole, l'usage régulier étant déclaré par 11 % des métropolitains contre 4 % des Réunionnais. Les jeunes de métropole reconnaissent avoir consommé leur premier joint en moyenne environ trois mois avant les jeunes de la Réunion⁶.

En France, dans le rapport type normalisé relatif aux « consultations jeunes consommateurs », on compare malheureusement, dans la rubrique « âge de la première consommation », la première ivresse (pas le premier verre) et la consommation (qui reste souvent expérimentale) du premier joint

3. <http://www.ofdt.fr/ofdtdev/live/donneesloc/atlas/2005.html>.

4. Rapport 2008 de l'Observatoire régional de la santé (ORS) : « État de santé de la population à la Réunion » : <http://www.orsrun.net/>.

5. *Ibid.*

6. *Économie de la Réunion*, n° 129, 2007 :

http://www.insee.fr/fr/insee_regions/reunion/prodser/pub_elec/revue/revue129/revue129_droque.html.

de cannabis... La façon de considérer la dangerosité des drogues dans notre pays est plus liée à la durée de leurs présences respectives dans notre histoire et notre culture qu'aux connaissances scientifiques passées et actuelles. Les produits venus d'ailleurs ou récents sont toujours diabolisés tandis que ceux produits et consommés chez nous depuis longtemps sont encore banalisés. Pourtant, l'OMS considère l'alcool et le tabac comme des drogues à part entière, et nous sommes l'un des rares pays où, pendant très longtemps, il y a eu, d'une part, des services d'alcoologie dans les hôpitaux financés par l'assurance-maladie, et d'autre part, des centres spécialisés pour toxicomanes (classés « délinquants » depuis la loi du 31 décembre 1970) financés par des budgets d'État. Avec la mise en place de la Mission interministérielle de lutte contre les drogues et toxicomanies (MILDT), la France s'est lancée dans l'addictologie, rejoignant ainsi enfin les préconisations de l'OMS concernant le traitement de la dépendance à tous les produits psycho-actifs. L'alcoolisme et le tabagisme sont donc inclus dans son domaine de compétence. On sait en outre aujourd'hui, même dans notre pays, que la gravité d'une addiction est peu relative au produit consommé mais beaucoup plus à la façon de le consommer. De nombreux scientifiques ont montré que les attitudes addictives caractérisées par l'absence de prise de drogues exogènes (jeu compulsif, boulimie, nymphomanie, cleptomanie, etc..) doivent être traitées comme toutes les autres dépendances toxicomaniaques. Elles relèvent donc clairement de l'addictologie⁷.

Les professionnels de l'Éducation nationale sont souvent pris dans une double contrainte : faire respecter la loi au sein de l'établissement scolaire et venir en aide à leurs élèves qui consomment des psychotropes. Pourquoi ces deux missions sont-elles contradictoires ? Aider un adolescent dépassé par des consommations régulières ou abusives implique de développer une relation de confiance avec lui et donc d'être en mesure d'entendre qu'il puisse, à certains moments de sa vie, ne plus respecter les lois sur les stupéfiants. C'est pourquoi il est très difficile de régler ce type de comportement dans l'enceinte des établissements. Le risque est que les problèmes de consommation soient perçus comme étant la cause des problèmes de l'élève et non les conséquences. Si l'élève arrête de consommer, il n'aura donc plus de problème... La réalité est cependant toujours plus complexe.

Notre association travaille depuis de nombreuses années maintenant avec l'Éducation nationale. Dans cet article, nous proposons de présenter briève-

7. Cf., sur le site <http://www.legifrance.fr>, les décrets relatifs à la mise en place des futurs CSAPA (centres de soins, d'aide et de prévention en addictologie) au chapitre « nouvelles missions ».

ment la manière dont nous travaillons avec les adolescents qui consomment des drogues, qu'elles soient licites ou non.

1. Présentation de notre structure

A. Création et objectifs de l'association

Le réseau Oté (Ouvertures thérapeutiques et éducatives) s'est constitué en 1996 en réunissant des professionnels du milieu médical (médecins scolaires, généralistes, psychiatres, pédopsychiatre), du milieu paramédical (psychologues, thérapeutes familiaux, infirmiers), du milieu social (assistantes sociales scolaires, éducateurs spécialisés) et du milieu judiciaire (substitut du procureur et gendarme « formateur relais antidrogues »), insatisfaits de la quasi-absence de réponse adaptée pour les usagers de drogues autres que l'alcool.

Après deux années de réflexion sous forme de rencontres mensuelles, un consensus fut trouvé pour élaborer des réponses adaptées à notre contexte en matière de prévention, d'intervention précoce et de soins en addictologie. Ce consensus se décline en quatre axes :

- la réduction des risques (RDR) ;
- une prise en charge globale : bio-psycho-sociale, sans hiérarchisation d'un aspect par rapport à l'autre ;
- une analyse systémique des situations de personnes souffrant d'addictions (Étude des interactions entre le patient désigné et son entourage, analyse de la fonction de l'addiction dans le système familial) ;
- la gestion expérientielle qui vise à donner l'accès à un mode de vie optimal : la personne trouve un nouvel équilibre avec le plus de satisfaction possible tout en respectant ses limites biologiques, psychologiques et sociales, dont la loi.

Qu'on agisse en prévention, en intervention précoce ou en soin, il est important que le sujet auquel on s'adresse puisse se retrouver sans se sentir jugé dans la description que l'on fait de son contexte de vie dans lequel viendra s'inscrire notre action.

B. La Kaz'Oté

La Kaz'Oté est une structure médico-sociale qui gère deux activités distinctes : d'une part, un centre de soins spécialisé pour toxicomanes (CSST) et d'autre part, un centre d'accueil et d'accompagnement vers la réduction des risques pour les usagers de drogues (CAARRUD). Ces deux structures sont financées par l'assurance-maladie – autrement dit par la Caisse générale de Sécurité sociale (CGSS) – et contrôlées par la Direction régionale des affaires sanitaires et sociales (DRASS) de la Réunion.

Le centre de soins fonctionne le matin sur rendez vous (9 heures 30 / 12 heures 30) et le centre d'accueil l'après-midi (13 heures 30 / 17 heures 30). La différence fondamentale vient du fait que, dans le cadre du CAARRUD, nous accueillons des personnes, parfois « sous effets », qui ne sont pas obligatoirement en demande de soins vis-à-vis de leurs problèmes de consommation. Ceci est bien évidemment valable pour les jeunes, et la manière dont un adolescent entre en contact avec notre structure influera sur le type de prise en charge.

2. Le cas particulier de la prise en charge des adolescents

L'adolescence est l'âge des expérimentations, de la prise de risques, de la recherche de sensations nouvelles et fortes. Il est donc fréquent qu'à cet âge certains jeunes fassent l'essai de substances psycho-actives. La plupart d'entre eux resteront au stade de l'expérimentation, mais une minorité ira au-delà, deviendra dépendante d'un ou de plusieurs produits psychotropes et adoptera éventuellement d'autres comportements à risques pouvant parfois aller jusqu'à la mort. L'usage de drogues légales ou illicites peut être expérimental, occasionnel, régulier, allant jusqu'à la surconsommation.

Lorsque nous accueillons un jeune, nous ne savons pas *a priori* à quelle catégorie de consommateur il appartient. Est-ce un jeune en grande souffrance, dépassé par des consommations abusives et des conduites d'autodestruction ? Ou, au contraire, est-ce un adolescent qui a fait quelques expériences dans un cadre festif et qui ne met finalement pas son avenir en danger ? La question de l'évaluation est donc centrale dans la prise en charge et dans les modalités d'intervention qui en découlent. Notre travail consistera à aider le jeune à évaluer lui-même son contexte, son style de vie, son type de personnalité et sa façon de consommer. Il faudra ensuite l'assister pour mettre en relation toutes ses « auto évaluations » en vue de lui faciliter la

compréhension de la fonction de son addiction (accès à de nouveaux plaisirs ou stratégie d'évitement de la souffrance par exemple). Ce cheminement lui permettra d'envisager un (des) changement(s) motivé(s) par la recherche d'un nouvel équilibre plus satisfaisant pour lui et mieux accepté par son entourage. Enfin en valorisant un jeune pour être resté acteur dans l'évolution de son suivi, il pourra plus facilement faire le choix soit de diversifier ses plaisirs, soit de soigner sa souffrance autrement qu'en consommant des drogues.

Nous utilisons différents tests d'évaluation et d'auto-évaluation pour les addictions les plus usitées :

- Le profil autonome de consommation (PAC) issu de la gestion expérientielle. Il permet au jeune de faire un historique de toutes ses consommations (avec fréquence, intensité, mode opératoire, âge de début et évolution de sa consommation pour chaque catégorie de psychotropes utilisés) puis de visualiser (par des courbes) l'évolution de la place de la consommation dans sa vie, son niveau de plaisir quand il consomme mais aussi quand il ne consomme pas. Enfin, ce test lui permet d'évaluer le niveau de risque qu'il pense prendre.

- Le graphique de satisfaction et de motivation aux changements issu de l'analyse systémique. Il cote le niveau de satisfaction dans chaque domaine important de la vie de la personne concernée et son impression de satisfaction générale. Puis de la même façon est évaluée la motivation aux changements afin de pouvoir déterminer sont les axes de travail à prioriser pour être plus heureux (individu, contexte, consommation).

- Le test de Prochaska et Di Clemente, issu des thérapies cognito-comportementales, qui permet à une personne de savoir à quel stade (parmi six identifiés) elle se trouve dans sa consommation, puis de connaître les enjeux, le défi à relever et les moyens d'y parvenir, enfin, les stratégies à mettre en place pour ne pas rechuter.

On peut utiliser aussi des tests propres à chaque psychotrope (audit et *Short mast* par exemple, pour l'alcool et le tabac) et différents tests de personnalité. Exemple : le *Jag Tam*, qui permet de savoir si on a plus tendance à être à l'aise dans un mode de vie sécuritaire ou maximal ou si l'on oscille entre les deux. Ce test permet en outre de comprendre pourquoi on préfère les drogues qui accélèrent (stimulants), celles qui ralentissent (dépresseurs) ou celles qui peuvent faire l'un ou l'autre (perturbateurs) en fonction de l'état moral et physique. Au fil des entretiens, la confiance entre le jeune et notre intervenant apparaît de plus en plus forte et permet à terme une meilleure gestion de sa vie, avec, le plus souvent, une baisse de sa consommation voire un arrêt si c'est l'objectif qu'il s'est fixé.

A. Les consultations « jeunes consommateurs »

Depuis 2007, l'État a mis en place, dans le cadre des centres de soins, des « consultations avancées de cannabis » à destination des jeunes de moins de 25 ans. Mais après quelques mois de fonctionnement, il est devenu évident qu'il fallait élargir les consultations à la consommation de tous les autres produits psycho-actifs. Ces consultations furent rebaptisées « jeunes consommateurs ». Nous observons à ce niveau une progression régulière de la file active des jeunes scolarisés qui, comme les autres (non scolarisés), viennent aussi de plus en plus souvent dans le cadre d'une injonction thérapeutique en alternative aux poursuites pénales (loi du 31 décembre 1970).

Nous observons que, dans ce cadre, les jeunes sont rarement demandeurs. En effet, ils sont souvent accompagnés d'un ou plusieurs adultes qui peuvent être les parents, un éducateur spécialisé, une assistante sociale ou un membre de l'entourage qui s'inquiète pour eux. Nous recevons aussi fréquemment des adolescents orientés par un professionnel de l'Éducation nationale : médecin, infirmier, assistante sociale, psychologue scolaire ou conseiller principal d'éducation. Le contact est pris avec notre association en général après une situation dite de crise : épisode de consommation massive, jeune pris en possession de drogue (alcool, cannabis, autres médicaments détournés de leur usage thérapeutique), mais aussi parfois pour des raisons plus subjectives : « mon enfant rentre de l'école avec les yeux rouges », « il a de mauvaises fréquentations » ou « ses notes baissent anormalement ».

Notre première démarche est multiple. Nous devons répondre à la demande d'aide de l'adulte ou de l'institution et nous devons évaluer l'état du jeune afin de proposer un suivi spécialisé si besoin est. Le premier entretien se fait donc avec un professionnel de La Kaz'Oté, l'adolescent et le ou les adulte(s) en demande. Nous allons chercher à trouver un consensus. Nous laissons l'adulte exposer la situation et ses craintes. Nous évitons alors de prendre parti pour lui en adoptant une attitude de neutralité afin de ne pas nous décrédibiliser auprès de l'adolescent. N'oublions pas que la version de l'adulte n'est que son point de vue : nous gardons en tête la possibilité que ses angoisses ou ses représentations des addictions lui fassent exagérer les risques réels encourus. Nous avons aussi en tête que l'adulte et le jeune peuvent être dans une situation d'escalade symétrique : prendre d'emblée le parti de l'un ou de l'autre peut accentuer le phénomène et ainsi augmenter la gravité des symptômes de mise en danger qui ont conduit ces personnes jusqu'au centre. Dans un premier temps, nous invitons l'adolescent à suivre trois entretiens. Nous reformulons ce que nous avons compris de sa situation avec le moins de jugement possible et recherchons un début d'alliance tout en aigu-

sant sa curiosité. S'il est là, c'est que, d'une manière ou d'une autre, il s'intéresse à la question des drogues et de leurs effets. Nous lui proposons alors de participer à une première séance individuelle d'information sur les différentes « drogues » exogènes mais aussi endogènes (adrénaline, endomorphine, etc.) fabriquées et gérées par notre organisme, et leurs effets sur le corps. Ensuite, nous ferons avec lui, lors des deux autres consultations, des tests d'auto-évaluation concernant ses consommations et analyserons comment elles s'inscrivent dans sa vie en général. Nous lui proposons ainsi d'apprendre à mieux se connaître afin qu'il soit lui-même en mesure de faire les choix qui seront les plus adaptés à sa situation. Chaque entretien dure de une à deux heures.

L'adolescent accepte quasi systématiquement cette démarche. En effet, ce choix n'est pas trop contraignant pour lui et il lui permet en même temps de faire baisser dans l'immédiat la tension ou l'incompréhension avec l'adulte, ce dernier trouvant aussi une réponse à sa demande ou à son inquiétude. La séance d'information est primordiale car c'est là que l'intervenant doit asseoir sa crédibilité en présentant les choses de manière honnête, scientifiquement exactes et loin de toute idéologie, qu'elle soit répressive ou laxiste. Les adolescents ont en effet souvent du mal à faire confiance aux adultes sur le sujet des drogues, jugeant qu'ils ont des représentations catastrophistes et moralistes. Nous nous efforçons donc d'avoir un message réaliste, sans exagération ni banalisation.

À la fin de ces séances d'évaluation (déjà abordées ci dessus), nous devons être capables d'avoir gagné la confiance de l'adolescent, d'avoir mesuré le degré de dangerosité de ses consommations et de proposer, grâce à notre équipe pluridisciplinaire, un suivi adapté :

- suivi socio-éducatif avec un travailleur social ;
- suivi psychologique avec un pédopsychiatre ou un psychologue ;
- suivi médical avec un médecin ou un infirmier ;
- une thérapie familiale avec, si possible, tous les membres de la famille : étude de la communication et des interactions au sein du système que compose cette famille, réalisés par deux thérapeutes formés à cette approche systémique ;
- ou l'arrêt du suivi parce que notre évaluation a mis en évidence son inutilité. Cet arrêt sera évidemment motivé et expliqué aux personnes à l'origine de la demande.

Chaque solution n'exclut pas l'autre. C'est souvent un travail en équipe qui permet l'évolution positive du comportement de l'adolescent. Nous devons nous adapter au problème particulier de chaque jeune qui pousse la porte de notre structure.

B. Les thérapies familiales systémiques

Ce type de thérapie est né aux États-Unis à la fin des années cinquante puis s'est perfectionné notamment en Italie et en Belgique avant d'être utilisé en France. Le principe de base est fondé sur le fait que dans tout système composé d'humains (couple, famille, systèmes scolaires et/ou professionnels), il est impossible de ne pas communiquer (de façon analogique ou/ou digitale). Cette communication engendre forcément des interactions entre les personnes qui composent un même système. L'étude de ces interactions permet de comprendre par exemple qui souffre, qui demande ou refuse un changement, ou encore, qui est désigné comme étant le perturbateur du système. Cela permet aussi de mettre en évidence non seulement ce qui relève d'un fonctionnement de cause à effet(s) mais aussi et surtout ce qui s'inscrit dans la circularité du fonctionnement familial (héritage(s) presque toujours inconscient des générations précédentes de chaque membre qui compose une famille). Le but est de rétablir une bonne communication afin d'obtenir des interactions plus constructives, seules capables de permettre des changements consensuels répondant aux demandes de chacun.

Cette option est privilégiée lorsque la consommation du jeune a une fonction dans le système familial. Prenons l'exemple d'un adolescent qui a mal supporté la séparation de ses parents. Il peut se rendre compte qu'en posant des actes qui vont les inquiéter, comme rentrer ivre ou se faire prendre par un surveillant d'établissement avec des drogues illicites, il va forcer ses deux parents à se réunir pour trouver des solutions à son comportement (exemple : venir ensemble à des convocations le concernant), que cela soit en milieu scolaire ou non. Dans ce cas, un suivi individuel aura des résultats souvent limités. L'élève ne consomme pas par plaisir, il ne consomme pas pour braver un interdit, se faire du mal ou soigner une dépression par « automédication ». La fonction de sa consommation est d'interpeller voire de réunir ses parents.

Les entretiens familiaux, en permettant à la famille de comprendre à quoi sert son addiction, pourront l'amener à trouver d'autres moyens de fonctionner en évitant que le jeune utilise ses consommations de drogue(s) pour « communiquer » avec ses parents. De plus, ils contribueront à dédramatiser les comportements à risques constatés.

Concernant les élèves qui se font « dépister » en milieu scolaire, cette approche donne souvent de bons résultats. En effet, un jeune qui ne veut pas être pris en possession de drogues ou « sous effets » pendant les heures de cours peut facilement atteindre cet objectif tout en consommant régulièrement. On peut poser l'hypothèse que s'il s'est fait prendre, c'est ce qu'il cherchait au fond de lui, plus ou moins consciemment. Une réponse à cet acte qui ne se situerait qu'au niveau de la sanction sans prendre en compte cet aspect

aurait, à notre sens, un impact thérapeutique limité. Il est néanmoins important, en termes de responsabilisation personnelle, pour un jeune qui cherche les limites de la loi (familiale, scolaire, sociale), qu'il puisse aussi les trouver. Il arrive cependant qu'une thérapie systémique soit difficile à mettre en place : c'est le cas, quand le jeune a trouvé dans son suivi un espace de discussion et de confiance, et qu'il ne souhaite pas qu'on implique le reste de sa famille. Il arrive aussi que certaines familles soient réfractaires à venir parler de leur propre fonctionnement (parfois par peur d'être jugées) ou ne comprennent pas pourquoi elles devraient se déplacer alors que c'est leur enfant qui présente un problème. Après explications, cela reste tout de même peu fréquent. Dans l'ensemble, les familles finissent par accepter de mobiliser du temps et de l'énergie pour trouver en commun une solution au problème lorsqu'il devient trop envahissant.

C. Les adolescents qui viennent sur le temps du centre d'accueil

Les jeunes qui passent par notre structure d'accueil « bas seuil » (peu d'exigences à l'entrée) ouverte l'après-midi ne sont généralement pas en demande de soins. Ils viennent pour prendre des préservatifs, boire un jus de fruit ou un café, lire le journal ou discuter avec un membre de l'équipe ou les autres personnes présentes. Ces passages sont l'occasion de tisser des liens, de créer une alliance en faisant preuve de chaleur humaine voire d'empathie, ce qui facilitera à terme les demandes de conseils ou d'aide lorsque le jeune se sentira en confiance. Les règles de notre centre d'accueil garantissent l'anonymat, la libre adhésion. Les seules contraintes sont de respecter le lieu et les gens qui s'y trouvent, de ne pas consommer ou de trafiquer sur place, de ne pas se montrer violent verbalement ou physiquement et d'observer les heures d'ouverture et de fermeture.

Nous devons tout de même être vigilants avec les adolescents car nous ne pouvons pas accueillir tous les jours un jeune qui a moins de seize ans et qui est censé être en cours. Nous ne pouvons pas fermer les yeux non plus lorsqu'on comprend que nous sommes en face d'un (ou d'une) adolescent(e) en fugue. Dans ce cas, La Kaz'Oté sert de médiation entre le jeune et les adultes qui en ont la charge.

Le CAARUD permet aussi de créer des groupes de paroles informels. L'intervenant présent devient alors animateur de débats autour du risque, des plaisirs, des dangers, des angoisses et des souffrances ou, plus généralement, des aspirations de chacun. Cette année, un groupe de jeunes du quartier a progressivement investi le lieu et a fini par constituer un groupe de musique fonctionnant un soir par semaine, encadré par des travailleurs sociaux de

l'équipe « rue » de notre CAARUD qui les avait préalablement rencontrés sur leurs lieux de regroupement et de consommation.

En guise de conclusion

Le centre d'accueil offre donc aux adolescents qui le fréquentent un lieu de ressources où ils pourront trouver une écoute, de l'aide et un accès aux soins en cas de besoin. Il arrive que certains passent régulièrement pendant plusieurs mois voire plusieurs années avant qu'une demande de prise en charge ne soit formulée. Ce n'est que quand les inconvénients de sa consommation deviendront ingérables ou plus importants que les bénéfices qu'il en tire que le jeune sollicitera le membre de l'équipe avec lequel il se sent le plus en confiance.

Les lois, règles et limites inhérentes à tout système dans lequel évolue un adolescent doivent être respectées non seulement pour maintenir l'homéostasie de ce système mais également parce qu'elles contribuent à rassurer le jeune même s'il éprouve des difficultés à s'y plier. Ne pas trouver de limites génère de l'angoisse, mais éduquer ne peut se résumer à transmettre des interdits. L'équipe éducative scolaire, lorsqu'elle est confrontée à un jeune qui consomme des drogues doit jouer un rôle essentiel : en même temps lui rappeler le règlement, voire le sanctionner, mais aussi l'orienter vers une structure proche qui dispose de moyens nécessaires et adaptés pour le prendre en charge et le soigner.

La surconsommation régulière d'un jeune est presque toujours un symptôme de son mal-être. Maintenir un jeune en « bonne » santé consiste, d'après l'OMS, à toujours l'aider à accéder au bien-être biologique, psychologique et social... Il est plus efficace de l'aider à en identifier les causes qu'à se limiter à traiter les symptômes. Seule la compréhension de ces causes lui permettra de mettre en place de vraies solutions, plus efficaces que celles qu'il pensait avoir trouvées grâce à son addiction. Ce travail exige donc de la part des adultes responsables une capacité d'analyse et de compréhension qui, doit nécessairement passer par le maintien ou la restauration d'un bon niveau de communication. L'exclusion du jeune ne règle rien, renforce son mal-être et le pousse non seulement à consommer davantage mais aussi à ne plus avoir confiance en ceux qui étaient sensés l'éduquer.

Bibliographie

AUSLOOS Guy (1996), *La Compétence des familles*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.

- BLANCHARD Sandrine (2009), « Interdire, point barre », *Le Monde*, 19 février.
- COUTERON Jean-Pierre et MOREL Alain (2008), *Les Conduites addictives. Comprendre, prévenir, soigner*, Paris, Dunod.
- FERRÉOL Gilles (sous la direction de) (1999), *Adolescence et toxicomanie*, Paris, Armand Colin, collection « Formation des enseignants / Enseigner ».
- MINUCHIN Salvador et NICHOLS Michael Philip (1999), *La Guérison familiale. Mémoires d'un thérapeute*, Paris, ESF.
- PATAUD Ayméric et alii (1999), *Tabac, alcool, drogues. Enquête épidémiologique auprès des étudiants de l'université de la Réunion (1999)*, Saint-Denis, Direction régionale des affaires sanitaires et sociales de la Réunion / Université de la Réunion.
- WATZLAXICK Paul, HELMICK BEAVIN Janet et JACKSON Donald D. (1979), *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil, collection « Points/Essais » (1^{re} édition : 1972).
- THERRIEN André (1994), *Quand le plaisir fait souffrir*, Saint-Laurent (Québec), Le Trécarré.

APPRENDRE À PORTER SECOURS

Sandrine LAURET¹ et Thomas PELKA²

Académie de la Réunion

Résumé. – Actuellement en France, moins de 5% de la population est formée aux gestes de premiers secours. Pour répondre au besoin social de former toute la population, l'enseignement de ces gestes de premiers secours intègre les programmes scolaires. Ce dispositif scolaire se nomme « Apprendre à porter secours » et s'étend de l'école primaire à la fin du collège. L'apprentissage des gestes est progressif et adapté au développement de l'enfant. La formation des enseignants à l'école primaire est obligatoire et nécessaire ; elle comporte un module technique, visant l'apprentissage des gestes et un module pédagogique relatif aux transferts des savoirs. Au collège, la formation des élèves se fait par des moniteurs de secourisme. Le dispositif est actuellement mis en place sur l'académie de la Réunion.

Abstract. – Less than 5% of French people are being trained to first-aid. First-aid lessons are being integrated in school-syllabuses in order to cover this need nationwide. The school-subject is called “Learning to provide first-aid”, and involves both primary schools and junior high-schools. The training of primary school teachers is compulsory and necessary and includes two credits: one technical credit dealing with the handling of acquisitions. In junior high-schools, the training of pupils is carried out by first-aid monitors. The programme is being applied all over the Academy of Reunion Island.

1. Le secourisme en France

1.1. Former les élèves aux premiers secours, pourquoi ?

Le constat est alarmant : seulement 4% des Français sont formés aux gestes de premiers secours, ce qui est très peu ! Sans témoin, il n'y a pas de chaîne de secours. Par conséquent, nous devons rendre chaque citoyen capable de répondre à l'obligation de porter assistance à une personne en danger par une formation de base.

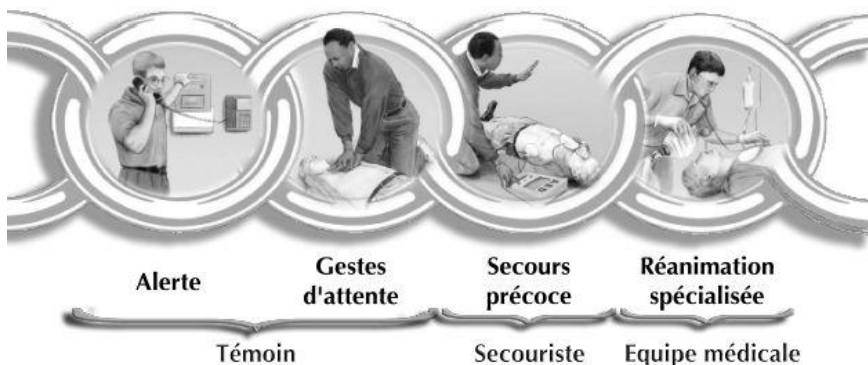
1. Coordinatrice des premiers secours, instructrice « premiers secours ».

2. Moniteur des premiers secours, détaché pour la mise en place de l'APS.

La formation « Apprendre à porter secours » (APS) à l'école primaire est, avec son suivi au collège grâce au socle commun de compétences, un projet national qui vise à améliorer l'efficacité du premier témoin avant l'arrivée des secours en équipe (pompiers, SMUR³...). Cette formation s'adresse à tous les enfants scolarisés, de la petite section de maternelle jusqu'au CM2, pour aboutir à l'obtention du PSC14 en fin de collège pour tous les élèves. Dans les pays scandinaves comme la Norvège, cette démarche a permis de former 50% des premiers témoins aux gestes de secours.

La chaîne de secours est très importante, surtout le 1^{er} maillon qui n'est autre que le citoyen, donc chacun de nous. Sans ce petit maillon, cette chaîne ne peut se mettre en place !

Elle se compose de quatre éléments essentiels :



La stratégie est simple et s'appuie sur un cadre réglementaire.

1.2. La réglementation

Les nouvelles dispositions législatives et réglementaires font maintenant obligation au ministère de l'Éducation nationale d'introduire dans les enseignements, durant la scolarité obligatoire, un apprentissage des gestes de premiers secours. Il s'agit des textes suivants :

- la loi du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique ;
- la loi du 13 août 2004 de modernisation de la sécurité civile ;
- du décret d'application du 11 janvier 2006 relatif à la sensibilisation à la prévention des risques, aux missions des services de secours, à la formation aux premiers secours et à l'enseignement des règles générales de sécurité,

3. SMUR : Service mobile d'urgence et de réanimation.

4. PSC1 : Prévention et secours civiques de niveau 1

- du *BOEN5* n° 33 du 14 septembre 2006 ;
- de l'arrêté du 4 avril 2007 (*BOEN* n° 5 du 12 avril 2007) répartissant le dispositif APS sur les trois cycles du primaire.

Le souhait du ministère serait que, d'ici 3 ans, 50% des élèves de collège sortent avec le PSC1. Il s'agit d'un grand défi, mais, si nous nous y mettons tous et à tous niveaux, il peut être réalisable.

1.3. De l'APS au PSC1

Les formations de secourisme correspondent à des enseignements ponctuels de 10 à 12 heures pour 10 personnes. Sans pratique et recyclage réguliers, les études montrent qu'au bout de six mois, 80% du message est oublié, 100% au bout d'un an. Ce type d'enseignement n'est pas compatible avec l'apprentissage de comportements pérennes face à l'urgence.

Les textes suggèrent de mettre en œuvre un enseignement transversal, interdisciplinaire et respectant le développement psychomoteur des élèves. L'école, qui regroupe des professionnels de l'éducation, est le lieu privilégié d'un tel apprentissage ; c'est pourquoi il est important qu'il soit maintes fois répété jusqu'à ce qu'il devienne un automatisme, comme savoir lire et compter. Il n'est pas question, à ce niveau d'apprentissage, de faire « un cours » d'une heure de secourisme, mais bien de sensibiliser tout au long de la scolarité de l'élève sur les quatre actions d'un secouriste, à savoir Protéger, Examiner, Alerter (ou faire alerter) et Secourir (PEAS).

Pour cela, il existe deux enseignements à deux niveaux différents :

- l'APS à l'école primaire (de la maternelle à la fin du CM2) ;
- le PSC1 (anciennement AFPS : attestation de formation aux premiers secours) au collège.

L'APS (« Apprendre à porter secours ») est la base du secourisme à l'école. Il ne s'agit pas d'une matière en plus à enseigner aux élèves mais bien d'une attitude qui sera transmise dans tous les domaines d'enseignement tout au long des trois cycles de primaire.

Ce projet constitue une sensibilisation à la prévention des risques, aux missions des services de secours, à la formation aux premiers secours et à l'enseignement des règles générales de sécurité. Il doit s'échelonner sur toute la scolarité de l'enfant. Il généralise l'éducation à la responsabilité de manière à permettre aux élèves d'acquérir des compétences sociales et civiques et de développer une attitude citoyenne ; de quoi donner aux enfants et aux jeunes



futurs citoyens les capacités nécessaires pour se préserver eux-mêmes et agir, au quotidien, dans un esprit d'entraide et de solidarité.

Le PSC1, ou la formation de « citoyen de sécurité civile », est une obligation ministérielle. Chaque collégien devrait sortir de collège avec ce certificat en poche. Cette formation est fondée sur des textes du ministère de l'Intérieur, et délivrée par des moniteurs « premiers secours » (des enseignants et infirmiers qui ont été formés par des instructeurs de l'Éducation nationale). Elle prend appui sur l'APS (quatre conduites à tenir).


En fin de troisième, le collégien doit avoir appris un ensemble de 28 techniques mettant en œuvre le PEAS, en vue de sauver des vies dans la vie quotidienne.

L'élève qui souhaite poursuivre dans la voie professionnelle recevra une formation complémentaire, le SST (sauveteur secouriste du travail), délivrée par des moniteurs SST suivant les directives de l'INRS (Institut national de recherche et de sécurité).

Pour résumer, voici (pages suivantes) un tableau présentant le continuum éducatif en premiers secours. Il met en évidence le long processus d'apprentissage de l'élève :

Établissements scolaires formateurs	Textes officiels	Contenus	Certifications	Document délivré aux élèves
<p>Écoles maternelles et élémentaires</p> <p>Formation délivrée par les professeurs des écoles formés à l'APS</p>	<p>Loi du 9 août 2004 Loi du 13 août 2004 Décret d'application du 11 janvier 2006 <i>BO n° 33</i> du 14 septembre 2006</p>	<p>Se référer à la brochure « APS » (Apprendre à porter secours)</p>	<p>NON</p> <p>Passport contenant les évaluations de fin de cycles</p>	
<p>Développer chez les élèves le sens des responsabilités et l'esprit d'initiative en leur permettant d'acquérir les connaissances, les capacités et les attitudes nécessaires pour porter secours Le passeport est donné par le directeur de l'école directement au collège.</p>				
<p>Collèges</p> <p>Formation délivrée par les enseignants moniteurs « premiers secours »</p>	<p><i>BO n° 33</i> du 14 septembre 2006</p>	<p>Le référentiel national « PSC1 »</p>	<p>OUI</p> <p>Le certificat de compétences « Prévention et secours civiques de niveau 1 » (PSC1)</p>	

L'élève de collège détient le PSC1.
 « L'élève bénéficie de la formation appropriée jusqu'à l'obtention de l'unité d'enseignement
"Prévention et secours civiques de niveau 1" (PSC 1)
 en tenant compte, notamment, de la formation « Apprendre à porter secours » (APS) qui a été dispensée à l'école primaire. »

<p>Lycées professionnels</p> <p>Formation délivrée par les enseignants « moniteur sauveteur secouriste du travail »</p>	<p>Tous les référentiels de CAP :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en VSP (vie sociale et professionnelle) - et ceux des professeurs d'atelier, <p>Le nouveau référentiel « PSE » (prévention santé environnement), ensei- gnement du nouveau bac pro en 3 ans</p>	<p>Enseignement con- forme aux docu- ments de l'INRS (Institut national de recherche et de sécurité)</p>	<p>OUI</p> <p>Le SST (sauveteur secouriste du travail) donne droit, en VSP (vie sociale et professionnelle) et PSE (prévention, sécurité envi- ronnement), à 6 points à l'examen de CAP ou de bac professionnel</p>	
--	--	--	--	---

2. La dimension pédagogique

Pour assurer la continuité de l'enseignement des premiers secours auprès de chaque élève, le *BO n° 5* du 12 avril 2008 (hors-série sur la mise en place du socle commun) a intégré le dispositif APS dans le pilier 6 : il sera inscrit sur le livret de compétences qui suivra l'élève de la maternelle jusqu'à la fin de troisième.

Pilier 6 du socle commun
compétence Sociales et civiques

- **CONNAISSANCE** : connaître les gestes de premiers secours
- **CAPACITÉ** : porter secours jusqu'à obtention de l'attestation de formation au premiers secours (certifie que la capacité est acquise)
- **ATTITUDE** : respect de soi, de l'autre
Conscience que nul ne peut exister sans autrui
(sens des responsabilités face aux autres)

Site : éducol

Grille de référence Les compétences sociales et civiques Fin du cycle 3		
Connaissances et capacités attendues en fin de scolarité obligatoire	Connaissances et capacités	Indications pour l'évaluation (exemples)
Connaître les principaux droits de l'Homme et du Citoyen, les droits de l'enfant	- Connaître les principaux droits de l'enfant : droit à l'éducation, à la santé, à la sécurité.	Chaque enseignant s'en tiendra à l'observation de l'environnement proche des élèves.
Connaître les valeurs, les symboles, les institutions de la République, connaître les règles fondamentales de la démocratie et de la justice	Les symboles de la République (l'hymne et le drapeau national)	Approche du sens des symboles de la république
Connaître le rôle de la Défense nationale et des organismes internationaux		
Connaître et respecter les règles d'hygiène, de santé et de sécurité.	Connaître les risques liés à la pratique d'activités physiques et à l'utilisation d'équipements. Connaître les premiers gestes pour porter secours.	Chaque enseignant évaluera les comportements des élèves au cours des activités physiques et sportives . Documents de suivi relatif à l'APER et APS
Connaître, comprendre et respecter les règles de la vie collective	- connaître, comprendre et respecter : * le règlement intérieur de l'établissement * les principes de civilité	Respecter le règlement intérieur de l'école ; - avoir une tenue correcte ; - respecter les règles liées aux activités d'EPS.

2.1. Les gestes à enseigner

Pour parvenir à rendre plus performant ce premier maillon de la chaîne des secours, l'école a un rôle privilégié à jouer. L'arrêté du 4 avril 2007 (BO n° 5 du 12 avril 2007) aménage les programmes pour les trois cycles de l'école primaire afin de les rendre conformes au socle commun de connaissances et de compétences. Le texte affiche la volonté de développer chez les élèves des comportements citoyens, des initiatives et des démarches de solidarité, des savoirs et des savoir-faire leur permettant de réagir efficacement face à des situations d'incidents ou d'accidents de santé, à partir de leurs apprentissages scolaires.

La progression proposée aux élèves tient compte de leur développement cognitif et psychomoteur ainsi que de leur rythme d'accès à l'autonomie. Le tableau ci-dessous résume le découpage de l'APS par cycle :

	Cycle 1 Apprentissages 1 ^{ers}	Cycle 2 Apprentissages fondamentaux	Cycle 3 Approfondissements
La prévention	Reconnaître les risques de l'environnement familial	Identifier les risques de son environnement familial, puis lointain Anticiper Éviter un accident	Connaître les consignes de prévention et de protection ainsi que les acteurs du secours et leurs missions. Évaluer, pour soi et les autres, les risques de la vie quotidienne
La protection	Repérer une situation inhabituelle ou de danger Se mettre hors de danger Respecter les consignes données pour éviter un sur-accident	Identifier un danger Se protéger Protéger autrui	Analyser une situation complexe pour alerter et s'impliquer dans la sécurité collective Mettre en place une protection adaptée à la situation
L'alerte	Connaître le 15 Se présenter Nommer les différentes parties du corps Demander de l'aide à un adulte	alerter le 15 Décrire un fait Répondre aux questions du médecin régulateur	Faire une alerte complète au bon numéro !
Les gestes de secours	Aucun	La victime saigne abondamment La victime se plaint de brûlures La victime se plaint de traumatismes	La victime inconsciente qui respire

2.2. La mise en place de l'APS au sein de l'académie

La procédure pour la mise en place de l'APS s'appuie sur la brochure publiée conjointement en janvier 2007 par les ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Santé et des Solidarités au CNDP¹ dans la collection « Repères » (téléchargeable sur le site Eduscol).

Ce document pédagogique se compose de quatre grandes parties :

- La première permet de cerner l'importance d'« Apprendre à porter secours » à l'école, ses enjeux et ses stratégies.
- La deuxième propose des aides à la mise en œuvre du dispositif :
 - compétences à acquérir par les élèves sous forme de tableaux (exemple de programmations d'école) ;
 - questions transversales relatives au traitement des informations, à la justification des gestes, à la mise en œuvre de démarches de prévention ;
 - pistes pédagogiques, sous forme de séquences, pour chaque cycle ;
 - documents d'évaluation et de suivi de la mise en œuvre.
- La troisième dresse le cadre général de la formation des maîtres et donne des exemples de stratégies mises en place dans quatre départements. Elle met à disposition un module de formation de base destiné aux enseignants accompagné d'un encart juridique relatif à la responsabilité.
- La quatrième présente les missions et le fonctionnement des SAMU (centre 15) et le rôle des CESU².

Chaque circonscription devrait disposer d'une équipe-ressource composée de :

- un membre de l'équipe pédagogique de circonscription (IEN ou CPC)³ ;
 - un professionnel de santé : médecin scolaire et/ou infirmière ;
 - un moniteur « premier secours » du 1^{er} degré (en remplacement du CESU), référent technique de la circonscription ;
- ...à quoi s'ajoute l'intervention souhaitable de l'instructeur « premiers secours ».

Les missions de cette équipe sont :

- mettre en place le dispositif APS ;
- assurer les formations techniques et pédagogiques des professeurs des écoles (PE) ;
- accompagner les PE dans les classes ;

1. Centre national de documentation pédagogique.

2. CESU : Centre d'enseignement aux soins d'urgence.

3. IEN : inspecteur de l'Éducation nationale ; CPC : conseiller pédagogique de circonscription.

- organiser la formation continue tous les ans ;
- impulser, guider, évaluer les démarches pédagogiques.

La mise en place de cette équipe-ressource est la base d'un bon fonctionnement. Elle a comme double mission la formation technique et la formation pédagogique des enseignants du 1^{er} degré.

Pour assurer la formation de tous les enseignants concernés (6 434 à la Réunion actuellement), une formation « animateur en APS » sera mise en place à la rentrée 2009. L'objectif serait qu'un enseignant par école devienne animateur en APS et puisse ensuite démultiplier son savoir auprès de ses collègues. Il s'agirait d'une particularité réunionnaise. Cette formation serait animée par un instructeur « premiers secours » en charge du dossier « 1^{er} degré ».

À l'issue de cette formation, l'enseignant doit être capable de rendre les enfants compétents pour porter secours par quelques actions simples et d'enseigner des connaissances nouvelles en mettant en œuvre une véritable éducation à la santé. Cette formation doit en outre rendre les enseignants capables d'agir efficacement face aux situations d'urgence en milieu scolaire.

2.2.1. Le module technique

Le module technique est d'une durée de trois heures minimum : il est animé par les moniteurs « premiers secours » et les infirmiers/médecins scolaires. Les animateurs APS ainsi que les moniteurs et infirmiers (et/ou médecins scolaires), formeront les enseignants aux quatre conduites à tenir décrites dans la brochure APS : victime qui saigne abondamment, victime qui se plaint de brûlures, victime qui se plaint d'un traumatisme à la tête, au dos et/ou à la nuque et, pour finir, victime inconsciente qui respire.

Ce module a été testé dans la circonscription-pilote de Saint-Louis. Sur deux samedis matins, nous avons pu former 89 enseignants du secteur de Plateau-Goyave. Un grand merci aux bénévoles qui nous ont aidés à mettre en place ces deux matinées. Il est important de noter que le collège de Plateau-Goyave est l'un des seuls établissements de l'Académie à former la totalité des collégiens au PSC1, d'où notre choix de placer la circonscription de Saint-Louis comme « circonscription-pilote ».

Cette année, deux professeurs des écoles ont été détachés à mi-temps pour former leurs collègues au PSC1, formation diplômante. Cette formation plus longue (dix heures de face-à-face pédagogique) a remplacé le module technique de trois heures.

2.2.2. Le module pédagogique

Il est également d'une durée minimum de trois heures et est animé par les CPC ou les IEN. Ce module vise à :

- présenter aux enseignants des exemples de projets d'école, de programmations ;
- construire des séquences d'apprentissage, des projets de classe, des fiches d'activités, etc. ;
- former les enseignants à certaines techniques pédagogiques spécifiques au secourisme.

La brochure regroupe un ensemble d'outils pour aider les enseignants à mettre en œuvre l'APS dans leurs classes.

2.3. Mise en œuvre du dispositif dans les écoles

Pour que le dispositif APS prenne place dans les projets d'école et fonctionne durablement, il faut que les équipes éducatives :

- soient formées à l'APS par l'équipe-ressource de leur circonscription ;
- intègrent l'APS dans leur projet d'école et définissent une programmation précise ;
- assurent la formation des élèves à l'APS ;
- favorisent la continuité des apprentissages en remplissant le document de suivi et le document « maître ».

2.4. Quelques résultats déjà observés dans les classes de l'académie

À l'heure actuelle, il est difficile d'évaluer le nombre d'élèves sensibilisés à l'APS. En effet, peu d'enseignants ont reçu la formation au module technique.

Sous l'impulsion du médecin scolaire Frédéric Barets, tous les enseignants d'une école à Saint Denis ont été « accompagnés » directement dans leur classe avec leurs élèves, grâce à plusieurs moniteurs « premiers secours ».

Cette action sera reconduite au second semestre 2009 dans la circonscription de Saint-Louis, sur le secteur de Plateau-Goyave où tous les enseignants viennent d'être formés au module technique de l'APS.

Le premier bilan de ces actions sera réalisé en fin d'année scolaire.

3. Continuité de l'action

Au deuxième semestre 2009, les formations au module technique vont se poursuivre sur la circonscription de Saint-Louis, mais elles vont aussi s'étendre aux autres secteurs. Accompagner les PE dans les classes et participer à la mise en place de leurs projets APS est également prévu. La mise en place du module pédagogique ne se fera, ce semestre, qu'à titre expérimental sur le secteur de Plateau-Goyave.

Les actions d'information auprès des IEN, des CPC, des infirmiers et des médecins scolaires se poursuivent.

Pour l'année scolaire prochaine, les objectifs sont multiples :

1. Circonscription-pilote :

- poursuivre la formation des enseignants aux modules techniques et l'accompagnement dans les classes ;

- lancer et organiser la formation au module pédagogique ;

- former à titre expérimental les animateurs APS sur un secteur.

2. Ensemble des circonscriptions :

- continuer les actions d'information pour sensibiliser les équipes de circonscription ;

- constituer les équipes-ressources ;

- former des moniteurs « 1^{ers} secours 1^{er} degré » ;

- commencer les formations au module technique dans les circonscriptions ayant déjà établi une stratégie pour mettre en œuvre l'APS ;

- créer des supports à destination des enseignants : programmations, activités, affiches...

3. IUFM :

- former les nouveaux enseignants, les titulaires « 1^{ère} année » (T1), aux modules technique et pédagogique de l'APS ;

- tester et expérimenter des séquences, des séances, des activités dans les classes ;

- mutualiser les travaux, réaliser des synthèses...

Bibliographie

Documents de S. Ruaux, instructrice « premiers secours » missionnée pour le 1^{er} degré dans l'académie de Paris.

Textes officiels : <http://www.legifrance.gouv.fr/>.

Formation aux 1ers secours dans le milieu scolaire :

<http://eduscol.education.fr/D0118/accueil.htm>.

http://www.ia94.ac-creteil.fr/actualite/premiers_secours.htm

Brochure « APS » à télécharger (aller en bas de la page) :

<http://eduscol.education.fr/D0118/ecolepri.htm>.

HORS-DOSSIER

STRUCTURES UNIVERSITAIRES ET DYNAMIQUES TERRITORIALES. Une illustration : le Nord-Pas-de-Calais

Gilles FERRÉOL¹

Université de Franche-Comté

Résumé. – L’académie de Lille, avec plus de 160 000 étudiants, est la deuxième de France après Paris et précède Versailles, Lyon ou Toulouse. Les six universités publiques, avec leurs écoles d’ingénieurs intégrées et les IUT, en accueillent près des deux tiers, le poids des formations courtes étant plus important qu’ailleurs². Après avoir rappelé les grandes étapes de la constitution de ce réseau d’établissements, nous nous focaliserons sur les pôles du Valenciennois, de l’Artois et du Littoral en nous demandant dans quels contextes ces implantations sont intervenues, quels ont été les acteurs impliqués, les logiques sous-jacentes et les répercussions en termes d’offre éducative et de territorialité, l’analyse des schémas régionaux de formation éclairant tous ces enjeux.

Abstract. – *The academy of Lille, with over 160,000 students, is the second biggest in France after Paris ; it is bigger than those of Versailles, Lyon or Toulouse. The six public universities, with their integrated engineer schools and their IUT (vocational higher education colleges), train about two thirds of those students, short-term trainings having more weight in this academy than in any other one. After pointing out the main stages of the constitution of this network of institutions, we shall focus on the following education zones : Valenciennois, Artois and Littoral. We shall also study the contexts in which these institutions were established, the various parties involved as well as the underlying logics and repercussions in terms of educational offer and territoriality. The analysis of the regional educational organization charts will throw light on all these stakes.*

1. Professeur de sociologie à l’université de Franche-Comté, directeur du Lasa (Laboratoire de socio-anthropologie). Cette contribution reprend les grandes lignes du premier chapitre d’un rapport de recherche récemment publié sous le titre : *Universités et territoires. Une comparaison européenne* (Paris, Sudel, mai 2008).

2. Ajoutons la présence de facultés catholiques (regroupées autour de la Fédération universitaire et polytechnique de Lille, FUPL), d’un IUFM, d’une trentaine de grandes écoles ou d’instituts spécialisés dans divers domaines (ingénierie, commerce, journalisme, études politiques) et de plus de deux cents laboratoires de recherche publique, dont plus de la moitié classés en A ou A+.

1. La création de Valenciennes Hainaut-Cambrésis, de l'Artois et du Littoral

Dans un rapport au CESR³ du Nord-Pas-de-Calais, Alain Lottin, ancien président de Lille III puis de l'Artois, plante bien le décor (Lottin, 2006). Tout commence à Douai au XVI^e siècle : l'université, fondée par le roi d'Espagne Philippe II, y voit le jour en 1562 et comprenait à l'origine cinq facultés. Supprimée le 15 septembre 1793 par la Convention parce qu'« entachée d'aristocratie et inutile à la République », elle fut rétablie à l'époque napoléonienne, tombe à nouveau en disgrâce sous la Restauration avant d'être réouverte sous le Second Empire. À cette époque, plus précisément en 1854, fut créée à Lille une faculté des sciences dont le premier doyen, Louis Pasteur, n'hésite pas à coopérer avec le tissu productif local. La médecine s'y développa un peu plus tard, en 1875. Profitant de la conjoncture politique qui suivit la guerre de 1870, des membres du clergé et des industriels, tout particulièrement les familles Vrau et Féron, entreprirent la fondation d'une université catholique près du boulevard Vauban. Les républicains ne l'entendirent pas de cette oreille et réagirent : sur des terrains fournis par la municipalité s'élevèrent bientôt, place Philippe Lebon, rue Gauthier de Châtillon et rue Jean Bart, des bâtiments de style néoclassique formant une sorte de « quartier latin », la loi du 18 juillet 1896 officialisant la création de l'université lilloise.

De 1909 à 1947, celle-ci triple sa capacité d'accueil, passant de 1 600 à 5 000 étudiants ; vingt ans plus tard, la barre des 20 000 est franchie et les locaux, trop souvent vétustes, sont insuffisants et inadaptés pour répondre à cette massification. La situation est notamment très tendue en sciences et en lettres, des antennes ayant été implantées dès 1962 à Calais et, deux ans après, à Amiens et Valenciennes. Des constructions plus fonctionnelles sont alors prévues. C'est ainsi que naîtra, à l'est de la métropole lilloise, le projet d'une Cité scientifique dont la première tranche fut réalisée entre 1965 et 1967. Mai 68 et ses turbulences déboucheront sur une nouvelle configuration avec la naissance de Lille I, autour d'une majeure Sciences et d'une mineure Sciences économiques et sociales, de Lille II, avec les filières Médecine et Droit, et de Lille III, pluridisciplinaire. Une timide décentralisation, touchant essentiellement les IUT, est effectuée à Valenciennes (1968), Béthune (1969), Calais (1971) et Dunkerque (1972).

Arrêtons-nous quelques instants sur l'épopée valenciennoise. Celle-ci, montre bien Philippe Subra, est née de la volonté et des efforts conjugués de deux types d'acteurs :

- des élus, des dirigeants économiques ou des responsables de l'Éducation nationale, à l'initiative de la mise en œuvre des enseignements et des soutiens financiers de la première heure ;

- et une équipe d'enseignants cohérente et motivée⁴ au service du développement local.

L'État, de son côté, n'a guère joué un rôle moteur : « À chaque fois, il s'est laissé forcer la main, s'inclinant devant les faits accomplis, finissant par céder aux pressions, tout en refusant aux universitaires en place les moyens de leur ambition » (Subra, 1996, p. 203.) L'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC) s'est dès lors construite progressivement, par « petites touches », par « accumulation d'une série de décisions apparemment mineures (un bâtiment de plus ici, un second cycle supplémentaire ailleurs) », et « sans que n'apparaisse aucune démarche planificatrice et prospective » (*ibid.*).

Si, au début des années 1960, l'idée de délocalisation est dans l'air afin de surmonter les blocages tant psychologiques que monétaires qui empêchent de nombreux jeunes issus de milieux modestes d'intégrer le supérieur, encore faut-il choisir des sites adéquats. Or, Valenciennes – à la différence de Douai – n'a guère de tradition en ce domaine et est de surcroît assez proche de Lille. Arras, préfecture de département, ou Maubeuge, pour une desserte de tout l'est de l'académie, semblent beaucoup mieux placées mais, au final, « c'est le forcing opéré par deux personnalités qui va l'emporter : le maire de Valenciennes, Pierre Carous, et le président de la Chambre de commerce et d'industrie, Marc Lefrancq ». Tous deux « connaissent les difficultés de certaines entreprises du secteur de la métallurgie à recruter du personnel qualifié pour des postes d'agents de maîtrise ou de techniciens » et sont soutenus par un directeur de Vallourec, par le sous-préfet et par le proviseur⁵ du principal lycée de la ville⁶, ce dernier plaidant pour des cursus post-baccalauréat (*ibid.*, p. 204).

En novembre 1962, l'évocation d'un « centre universitaire » est saluée comme il se doit par *La Voix du Nord*. En janvier 1964, la mairie affine le

4. En mathématiques, Pierre Tison et Michèle Plaisant, rejoints par la suite par Gérard Coquet ; en physique, Claude et Michel Moriamez ; en chimie, M. Ponsolle et Mme Sondag...

5. André Lasserez, futur inspecteur d'académie.

6. En l'occurrence, le lycée Wallon.

projet et prend solennellement un certain nombre d'engagements financiers. Malheureusement, en avril, une première demande de création est rejetée par le ministère, le recteur Guy Debeyre n'hésitant pas à cette occasion à parler de « stupeur », d'« amertume » et d'« injure grave à l'égard de la population »⁷. De nouvelles négociations ont alors eu lieu et aboutissent, en octobre, à la signature d'une convention avec la Faculté des Sciences de Lille, la ville étant prête à bâtir des locaux provisoires, à équiper les salles de cours ainsi qu'à régler les dépenses de chauffage, d'éclairage ou d'entretien, et l'Éducation nationale fournissant des enseignants (sans les payer) et acceptant la transformation du centre en « collège scientifique ».

Le seuil minimum de 150 inscrits sera officiellement atteint, non sans quelques artifices, la première année. Coup de théâtre : une fois la mécanique universitaire lancée, la contribution des édiles va devenir progressivement marginale, sinon symbolique (moins de 1 % du total des ressources de l'UVHC), comme si la tâche qui leur incombait était terminée. Les événements de mai 1968 ont sans doute ici pesé et n'ont pas amélioré l'image de l'université auprès des élus de base de la majorité municipale. Le retrait n'est pourtant pas à l'ordre du jour et le maire obtiendra, « sur un simple coup de téléphone », que l'IUT puisse s'implanter dans sa cité dès l'automne. La Chambre de commerce commence aussi à prendre ses distances et des rivalités surgissent sur le marché de la formation continue.

Le relais va être pris par les autres communes de l'arrondissement qui avaient été, à l'origine, laissées « à l'écart des opérations-commandos » : sous l'impulsion du sous-préfet Vieillecazes, un syndicat intercommunal – longtemps présidé par André Gilliard⁸ – est constitué en février 1967 pour

7. Confirmation par André Lasserez dans un texte paru à l'occasion du dixième anniversaire du Centre universitaire (*Pour le Hainaut-Cambrésis, la manifestation d'une volonté de survivre*, p. 1) : « Les Valenciennois s'étaient endormis dans une confiance dangereuse, dans l'idée que la prospérité venue du charbon, de la sidérurgie et de la métallurgie durerait toujours ; les grands équipements leur avaient été chichement mesurés : on n'avait pas pensé à eux ; à la veille des grandes difficultés, ils se retrouvaient seuls et démunis, face à leur destin. » Cette création, au total, n'a pas été la manifestation d'une « programmation venue des plus hautes instances de l'Éducation nationale » mais celle, de la part d'une ville et de son environnement, d'une « volonté de maintenir son rang et d'affirmer sa vocation » : en ce sens, « elle est peut-être difficilement transposable dans d'autres régions mais, par le concours de dévouements qu'elle a suscités, par l'élan qui l'a portée, on peut dire qu'elle a été exemplaire » (*ibid.*, p. 3).

8. Maire socialiste d'Anzin. Voir son interview, lors du XXe anniversaire de l'UVHC, dans la revue étudiante *Slide*, n° 4, octobre 1984, pp. 13-14. Voir aussi, dans ce même

lever des fonds afin d'acquérir les terrains du Mont-Houy où devait être érigé le campus. La décision des 34 maires communistes d'y participer sera acquise de haute lutte, certains n'y voyant qu'une manœuvre patronale, alors que d'autres, tel Georges Bustin à Vieux-Condé, ne souhaitent pas que l'on puisse laisser passer cette chance. Cet appui va être essentiel : « La croissance de l'université s'est faite, dès les fondations [...], dans une pauvreté de moyens ahurissante et, sans cette aide, se serait heurtée à des problèmes logistiques plus graves encore » (*ibid.*, p. 207.)

Au-delà de cette impulsion et de ce parrainage sur les fonts baptismaux, la reconnaissance de l'UVHC comme « université complète » est fondamentalement le résultat d'une dynamique interne qui ne s'est pas essouffée avec le temps. Tous les présidents qui, depuis 1964, se sont succédés à la tête du centre, puis du collège sont issus du même noyau et poursuivent le même combat. La pluridisciplinarité est de plus en plus recherchée et des filières littéraires et juridiques prennent corps, les formations de second et troisième cycle étant encouragées.

Les résultats ne tardent pas : « Le cap des 1 000 étudiants a été dépassé à l'automne 1970, six ans seulement après les premiers cours dispensés » et, à la rentrée 1979, la barre des 3 000 est quasiment atteinte, dans des conditions matérielles une fois de plus très précaires. Il faudra alors « bricoler » et avoir recours à des « expédients » : construction à la hâte de structures modulaires, location de bâtiments industriels désaffectés comme à Denain ou à Trith-Saint-Léger... Les experts du Conseil national d'évaluation, visitant les préfabriqués qui abritent depuis deux décennies les cours de droit, en feront une description édifiante : « Il suffit d'y pénétrer pour mesurer en un seul coup d'œil qu'on est dans l'un des établissements [...] les plus misérables de France. Il s'agit de simples baraquements où l'on a parké, faute de mieux, ceux qui viennent en cours » (*ibid.*, p. 213.) L'exaspération est telle qu'« une manifestation rassemble plus de 2 000 étudiants en octobre 1989, avec le soutien explicite des professeurs et du président Pierre Tison » et l'inauguration, en mars 1992, de nouveaux locaux provisoires est l'occasion d'une journée « fac morte » : « Les notabilités, habituellement présentes pour ce genre d'événement, ont prudemment préféré se faire excuser et la cote de l'université auprès de ses usagers se dégrade sensiblement » (*ibid.*), le ministre étant interpellé à plusieurs reprises par les députés du cru tels Gustave Ansart ou Fabien Thiémé.

numéro, les témoignages de Noël Malvache, de Michel Moriametz, de Georges Bustin, d'André Lasserez, de Pierre Carous et du recteur Debeyre.

On retrouve la même tension en matière d'encadrement pédagogique ou administratif, ce qui entraînera, comme en 1994, de nouveaux bras-de-fer, le Conseil général du Nord (dominé alors par une majorité de droite) votant à l'unanimité une motion de soutien présentée par le groupe communiste. Malgré ces handicaps, l'UVHC s'est dotée d'un important pôle de recherche dans des domaines très pointus (acousto-optique, robotique ou ultrasons) ou correspondant à des points forts de l'industrie locale (par exemple les céramiques à Maubeuge ou les transports terrestres à Valenciennes) et a su, dès le départ, opter, à l'instar de Compiègne, pour une « université professionnalisante » à un moment pourtant où le climat n'était guère propice à une collaboration avec les milieux patronaux. Un tel choix doit être mis en rapport avec la jeunesse de l'institution : « Sans les pesanteurs, les corporatismes ou les habitudes de pensée d'une structure déjà en place, le site valenciennois était plus sensible aux influences extérieures » (*ibid.*, p. 216.) En outre, les équipes dirigeantes, en majorité issues des sciences « dures », étaient plus familières des contacts avec l'industrie et regroupaient en leur sein des « enfants du pays » dont elles connaissaient la population et les problèmes. Dès lors, « l'option en faveur de formations courtes, débouchant rapidement sur un emploi possible, va se révéler un excellent choix tactique » ; c'était en tout cas « le seul en mesure de séduire des jeunes majoritairement issus de la classe ouvrière et soucieux d'une insertion rapide dans la vie active ». Face à la concurrence de la métropole lilloise, c'était aussi une façon d'exister, de « se faire un nom », en occupant un créneau jusque-là délaissé.

La collaboration avec l'industrie nécessitant des outils spécifiques, un centre d'innovation et de transfert de technologie⁹ est alors à l'étude. Après deux années de négociation entre les différentes parties, il devient opérationnel en juin 1987 et trouve accueil à Maubeuge. Le montage est original :

« À la différence de la plupart de ses équivalents ailleurs en France (une cinquantaine), il ne s'agit pas d'une association suivant la loi de 1901, mais d'un groupement d'intérêt public associant l'UVHC (70 % du capital), la ville de Maubeuge (15 %), la Chambre de commerce d'Avesnes et plusieurs sociétés (Thomson, Vallourec, Jeumont, Câblerie de Lens...) »

L'intérêt est double : « Alors que la plupart de ces centres sont de simples boîtes aux lettres, celui-là se traduit par une réelle implication des entreprises qui le financent, sans nécessairement demander des prestations en contrepartie [...] » ; grâce à ce *modus operandi*, « la structure jouit d'un budget de fonctionnement et d'équipement beaucoup plus important que ne le permettraient les crédits ministériels » et, à partir de 1990, « 1 250 m² de locaux

9. Dénommé CRITT, la lettre R évoquant la dimension régionale.

supplémentaires lui sont octroyés » (*ibid.*, p. 218). Avec plus de trente chercheurs (dix fois plus qu'au moment de son déménagement) et six techniciens, le CRITT gagne en volume et en notoriété tout en s'insérant dans divers réseaux : européen (Eurocéram), régional (Nord-Technologie) ou transfrontalier (Cettcéram, localisé à Mons).

Cette interface entre secteur privé et recherche universitaire est encore présente avec la création, en novembre 1989, d'une autre association : Valuv¹⁰. Soutenue par l'Anvar¹¹, le Conseil régional et le Conseil général du Nord, celle-ci se fixe pour objectifs de « faire travailler les laboratoires ensemble, selon leurs compétences respectives », de « simplifier la gestion des contrats » et de « faciliter l'accès de ce potentiel aux industries locales » par des conseils, de l'assistance ou des études de faisabilité¹².

Le lancement, quelques mois plus tard, du plan U2000 est vécu de manière ambivalente, à la fois « motif d'espoir » et « menace ». D'un côté en effet, « l'UVHC peut espérer obtenir enfin de l'État les moyens de son expansion : n'est-elle pas, parmi les universités existantes, l'une des plus mal loties ? » mais, simultanément, « le risque existe que l'essentiel des financements aille aux nouvelles implantations »¹³, autour d'Arras et de l'ouest de l'ancien bassin minier (Douai, Lens, Béthune) ou sur le littoral (Dunkerque, Calais, Boulogne-sur-Mer). Dans cette affaire, l'université est susceptible de « perdre son originalité » et de « voir mise à mal son unité », sans disposer pour autant d'une augmentation significative de ses subsides. Le déblocage de la situation viendra de la ville de Valenciennes et de son nouveau maire, élu en mars 1989, Jean-Louis Borloo¹⁴. Celui-ci, très vite, va faire du développement du Supérieur dans l'arrondissement et de son retour en ville l'un des axes majeurs de la politique municipale. Or, les responsables de l'UVHC sont tout sauf enthousiastes : « Ils craignent que le départ d'une partie des

10. Valorisation universitaire du Valenciennois et du Hainaut-Cambrésis.

11. Agence nationale pour la valorisation de la recherche.

12. Valuv démarrera en février 1990 avec deux salariés et les effectifs grimperont assez rapidement : « En 1993, l'association comptera sept permanents (dont une attachée de direction chargée de la communication, une assistante commerciale, deux ingénieurs et un technicien) et une vingtaine de stagiaires et de chercheurs mis à sa disposition. » En quatre ans, son chiffre d'affaires sera multiplié par quatre (Subra, 1996, p. 220).

13. Celles-ci, paradoxalement, ne font que traduire une « banalisation » et une « reconnaissance » de l'expérience valenciennaise, qui ne peuvent que « flatter les responsables de l'UVHC, longtemps isolés », mais qui « affaiblissent parallèlement leur position dans les futurs arbitrages budgétaires » (*ibid.*, p. 221).

14. Avec l'aide de son premier adjoint, Stéphane Léman.

enseignants domiciliés jusque-là sur le campus n'affaiblisse la cohésion d'ensemble », conduisant à un mauvais usage de services tels que la bibliothèque ou le « restau U », ouvrant de la sorte la voie à la constitution de deux entités distinctes, l'une à dominante littéraire et juridique au cœur de la cité, l'autre à l'extérieur articulée autour des sciences et des techniques. Mais les rapports de force sont tels que « les universitaires n'ont guère le choix » car ils doivent faire face à une augmentation de plus en plus rapide des effectifs et ne trouvent pas, avec les seuls crédits d'État, les moyens d'y répondre » (*ibid.*, pp. 223-224). Le ralliement à ce projet bipolaire sera entériné en novembre 1990 par le Conseil d'administration de l'université, lequel entend préserver la taille humaine des implantations « hors de tout campus-ghetto coupé de son environnement ».

Un pas décisif vient d'être franchi, le développement des facultés étant au service non seulement de la modernisation économique mais aussi de la dynamisation de l'espace urbain. Avec le recul, le bilan est, à bien des égards, positif¹⁵. L'accès des jeunes de catégories modestes à l'enseignement supérieur, dans une zone minière et sidérurgique durement touchée par la crise et dont la reconversion n'est pas encore achevée, a été en particulier renforcé, l'université – plantée au beau milieu de l'arrondissement – cessant d'être pour toute une partie de la population un « objet inconnu, hors de vue et hors de portée » pour accéder au statut de « réalité familière » (*ibid.*, p. 237). En outre, le poids démographique de l'UVHC (environ 13 000 personnes, si l'on y ajoute le personnel) est indéniable dans une cité de 40 000 habitants et une agglomération dix fois plus nombreuse. La présence de cette population n'est pas pour autant aisée à déceler : certes, « le lieu existe, différents panneaux indicateurs le certifient et quiconque possède une automobile le vérifiera sans peine », mais « où sont donc les cafés débordant d'étudiants, les concerts et les cinémas, la vie culturelle, les librairies ? » (*ibid.*, pp. 240-241). Tout se passe comme si Valenciennes avait une université mais n'était pas encore une ville universitaire¹⁶...

15. Deux obstacles subsistent néanmoins : la faiblesse des effectifs au-delà de la licence et le déficit reconnu de chercheurs (*cf.* le document *Contrat quadriennal 2006-2009* de l'UVHC, p. 3).

16. La première explication mise en avant est celle de la localisation des équipements, à l'origine et pendant très longtemps sur le campus du Mont-Houy. Mais on peut se demander si c'est bien là que se situe le nœud du problème : « L'éloignement des étudiants lillois à Villeneuve-d'Ascq n'empêche pas Lille d'être une grande métropole universitaire, parce que la mise en service du métro a considérablement réduit les temps de trajet et surtout parce que la capitale nordiste constitue un pôle culturel et de loisirs extrêmement attractif » (Subra, 1996, p. 241.)

Se présentant comme « pionnière dans la construction de l'harmonisation européenne, avec d'autres universités nordistes », et tirant les leçons de cette expérience, l'UVHC a procédé, ces dernières années, à une réorganisation de son offre de formation. Celle-ci, désormais plus resserrée, est définie dans une « perspective de cohérence régionale intégrant des habilitations conjointes », ce qui permettra d'afficher une « meilleure lisibilité » dans des domaines de pointe comme les transports et la communication.

Ces « régulations croisées » entre acteurs jouent à plein lors de la naissance des pôles d'Artois et du Littoral. Appuyons-nous, pour les besoins de l'analyse, sur une contribution d'Alain Lottin¹⁷, l'un des meilleurs connaisseurs du dossier et aussi l'un des plus impliqués compte tenu de ses responsabilités à Lille III puis, à partir de 1991, à Arras. Les mutations intervenues sont fonction de trois grands facteurs (Lottin, 1999, pp. 220-221) :

- démographiques, la forte progression des effectifs jusqu'au début des années 1990 n'ayant pas été suffisamment anticipée et entraînant de graves conséquences (locaux bondés ou saturés, conditions de vie et de travail détestables, surtout en premier cycle, sous-encadrement). Aucun programme de construction n'étant possible, il fallait « se débrouiller avec les moyens du bord », trouver des solutions ponctuelles et patienter, tant bien que mal, dans l'attente du plan U2000 ;

- socio-économiques, l'heure étant à la reconversion des industries traditionnelles frappées de plein fouet par la crise. La fermeture progressive des mines entraîne alors de profonds changements dans les comportements et les mentalités, et l'accès des jeunes au lycée puis à l'université prend maintenant une importance capitale, le Nord-Pas-de-Calais prenant conscience de son retard en ce domaine ;

- politiques, les lois de décentralisation donnant aux élus et aux forces vives de la société civile un cadre et des opportunités pour s'exprimer. La Communauté urbaine de Dunkerque a été l'une des premières, en 1984, à manifester son courroux et, en décembre 1985, le Conseil général du Pas-de-Calais faisait de même en tenant à l'Hôtel du Département une grande réunion afin d'attirer l'attention, par la voix de son président, Roland Huguet, sur ces problèmes. Le Conseil régional, avec Noël Josèphe et Michel Delebarre, ainsi que de nombreux maires comme ceux de Lens, Cambrai ou Saint-Omer prendront également position en ce sens.

En mars 1986, ce lobbying semble porter ses fruits puisque paraît au Journal officiel l'annonce de la création d'une Université technologique du Nord-Pas-de-Calais avec des formations prévues à Lille, Lens et Dunkerque

17. Nous nous sommes également entretenu avec lui le 3 janvier 2007.

mais cette décision a été prise par un gouvernement sur le départ, de surcroît sans grande concertation, et ne sera jamais opérationnelle, tout au moins sous cette forme.

Survient alors le temps des « antennes » :

« Contrairement à ce qui a été parfois dit et écrit, ces ouvertures ne se sont pas faites au hasard et sous la pression de quelques villes. Certes, des municipalités ont fait des démarches et proposé leur aide. On ne peut d'ailleurs les blâmer d'avoir défendu l'intérêt de leur cité. Mais il est aussi arrivé que telle ou telle université amorce elle-même le dialogue ou écarte résolument des propositions peu réalistes ou ne correspondant pas au projet d'établissement. Je peux témoigner, pour ce qui me concerne, que les desiderata de Lille III et ceux de Dunkerque, Boulogne ou Arras convergeaient pleinement. Quant à l'implantation à Cambrai, qui suscita et suscite encore des réserves, il faut éviter les procès d'intention rétroactifs. On ne doit pas oublier que le député-maire de l'époque, l'ancien ministre Jacques Legendre, professeur agrégé d'histoire par ailleurs, était depuis longtemps un pionnier qui militait au niveau national pour la décentralisation universitaire, sans du reste rencontrer grand écho dans son propre groupe. Il avait lancé des études et des colloques sur ce sujet. Dès lors, on ne peut s'étonner qu'il se soit manifesté pour sa cité ; mais il intervint aussi pour appuyer d'autres délocalisations auprès d'un ministre très réticent et même opposé à ces antennes » (*ibid.*, p. 223.)

Dans une lettre adressée le 5 décembre 1986 au recteur de l'Académie de Lille, le président de Lille III enfonçait le clou et faisait valoir que l'antenne d'Arras, « après une période expérimentale », pourrait même « devenir l'éventuelle Université d'Artois », Lens et Béthune étant parties prenantes. C'est dans cette perspective de réorganisation de l'offre de formation que, sur le front du Littoral, s'amorcèrent des discussions avec Guy Lengagne, député-maire de Boulogne : « Celui-ci, maître de conférences de mathématiques à Amiens, était convaincu qu'il fallait développer des cursus en langues appliquées » au sein d'un pôle complémentaire de celui de Calais, axé sur les sciences, le développement prévisible des échanges liés à la construction du tunnel sous la Manche étant en phase avec ces préoccupations. Le plus difficile fut de convaincre le ministère de l'accorder une habilitation :

« On m'expliqua », poursuit Alain Lottin, « qu'il y avait bien assez de centres universitaires en France, en montrant des cartes dont le fond était blanc et ne comportait aucune indication sur les densités de population et les pyramides des âges. Je fis observer que le nombre important d'implantations dans le Centre-Ouest, par exemple, ne réglait peut-être pas le problème des sureffectifs et du déficit des formations dans la région nordiste. C'est finalement un peu subrepticement que nous apprîmes l'acceptation du DEUG-LEA à Boulogne », le courrier étant adressé par le ministre Valade au maire de... Cambrai ! (*ibid.*, p. 224).

La signature, le 27 juin 1987, d'une convention-cadre entre l'association CDRCI¹⁸, Lille I et Lille III fut considérée comme un pas supplémentaire vers la création d'une université de plein exercice. La visite du Premier ministre à Arras le 8 décembre fut, par ailleurs, l'occasion de « réaffirmer fermement les besoins »¹⁹, des négociations s'engageant entre Lille III et les représentants du district urbain arrageois, notamment Léon Fatous²⁰ et le maire de Dainville, Bernard Quandalle. Celui-ci fut l'« ardent partisan » de cette ouverture en Artois et ne ménagea pas ses efforts pour faire aboutir le projet.

Lille I, confrontée à des difficultés du même ordre (exiguïté des locaux, problèmes de fonctionnement) et jusque-là cantonnée dans une prudente réserve, s'engagea dans un processus similaire et organisa en septembre 1988, en partenariat avec Lille II, Lille III et Valenciennes, des Assises régionales, lesquelles servirent de base à la rédaction d'un texte²¹ de référence discuté, amendé puis transmis au recteur le 2 novembre. Était ainsi affirmée, sans aucune ambiguïté, la volonté de voir reconnues deux nouvelles entités : l'une, « dont l'émergence rapide s'impose », était située en Artois ; l'autre, dont le dossier devait être abordé « de manière transdépartementale », sur le Littoral (Manche et Mer du Nord)²². On peut s'étonner, rétrospectivement, que ce document d'une grande importance ne connut alors que peu d'écho : « Ceci s'explique par le fait qu'il était destiné au recteur et au ministre et que les présidents à l'époque ne jugèrent pas correct de lui donner une plus large publicité, ce qui fut une erreur d'appréciation », sa méconnaissance conduisant à des « interprétations erronées sur la politique suivie ou plutôt sur la soi-disant absence de politique » (*ibid.*, p. 226).

Le retour de la Gauche au pouvoir, suite à la réélection de François Mitterrand en mai 1988, permet d'espérer une issue favorable, même si certains conseillers ministériels comme Claude Allègre demeurent encore perplexes sur la multipolarité et sa viabilité. Les élus reviennent dès lors à la charge et

18. Centre de développement et de recherche pour le commerce et l'industrie.

19. Lettre de Roland Huguet à René Monory (22 décembre 1987).

20. Alors maire d'Arras et vice-président du district.

21. Intitulé *Positions communes aux présidents des universités du Nord-Pas-de-Calais sur le schéma des formations post-baccalauréat (formations longues)* : « La mise au point se fit au cours de réunions souvent informelles et efficaces », la tradition voulant que le « littéraire » tint la plume (Lottin, 1999, p. 226).

22. D'autres suggestions avaient été formulées, comme l'idée de faire de Douai le quatrième pôle de l'Artois ; quant au problème posé par Saint-Omer (accueil, dans une étape ultérieure, d'un DEUG A), « il n'était pas éludé même si aucune solution n'était avancée » (*ibid.*, p. 227).

obtiennent, en octobre 1989, la nomination de trois chargés de mission²³ susceptibles de remettre rapidement un rapport détaillé et circonstancié sur la faisabilité de ces choix. Les conclusions, rendues publiques quelques mois plus tard, valident toutes ces attentes et, lors de l'un de ses déplacements à Lille le 9 juin 1990, Lionel Jospin annonce solennellement son intention de créer l'Artois et le Littoral. Cependant, « si la bataille est gagnée, elle n'est pas achevée (*ibid.*, p. 228).

À Arras et à Dunkerque, il ne s'agit plus seulement de locaux prêtés ou réhabilités mais de bâtiments neufs destinés à l'Université. À l'automne, le recteur Claude Pair consulte diverses personnalités pour proposer au ministre les noms des futurs responsables. Alain Lottin et Michel Parreau sont présents et acceptent, Claude Allègre nommant au même moment – au sein d'un Conseil d'orientation²⁴ – René Loubert, ancien président d'Usinor, et Henri Guillaume, directeur général de l'Anvar.

Les débuts furent difficiles et les deux administrateurs²⁵ furent confrontés à un classique du genre : le manque de moyens et de personnels (deux secrétaires chacun...). Fort heureusement, les collectivités territoriales apportèrent leur soutien et leur obole et les universités d'origine assurèrent, jusqu'en septembre 1992, la tutelle et la gestion financière. Si, en Artois, Arras fut très largement plébiscitée comme siège de la nouvelle structure²⁶, il n'en fut pas de même côté Littoral : Calais avait l'antériorité chronologique et occupait, géographiquement, une position centrale ; Dunkerque était la ville la plus peuplée et menait, avec sa Communauté urbaine, le combat depuis longtemps. Le ministère trancha et Michel Delebarre, maire de la cité de Jean Bart et ministre d'État, emporta la décision.

La spécialisation des sites en Artois posa, de même, problème pour Douai²⁷ et le Droit car le nouveau président de Lille II, le juriste José Savoye, s'opposait farouchement au rattachement au pôle artésien, ses thèses (une antenne sur place mais pas de faculté relevant d'une autre université autonome) ayant quelques partisans dans la Région et à Paris. Le débat se prolongea.

23. Les professeurs Bordet, Garden et Zalta.

24. Le Conseil avait pour tâche de réfléchir sur les axes de développement et les liens avec le monde économique.

25. Leur nomination intervint le 14 décembre 1990.

26. Seul le maire de Lens défendit quelque temps, avec des arguments *pro domo* au demeurant très respectables, la candidature de sa cité pour cette fonction.

27. La vocation juridique de la capitale du Douaisis est manifeste : ancien siège du Parlement de Flandre, la ville accueille aujourd'hui une cour d'appel et une cour d'assises. Sa tradition universitaire remonte au XVI^e siècle avec la création en 1562, par Pie IV et Philippe II, d'un Collège de droit religieux et romain.

gea au plus haut niveau et les décrets de création, datés du 7 novembre 1991, parurent au *Journal officiel*, entérinant le choix des élus du Pas-de-Calais et fixant au 1^{er} octobre 1992 le plein exercice des deux nouvelles institutions.

Celles-ci ont bien réussi leur démarrage²⁸ et ont pleinement œuvré en faveur de la démocratisation de l'enseignement supérieur : en témoignent la croissance des effectifs, la composition de la population étudiante (plus de 40 % d'enfants d'ouvriers) et le pourcentage de boursiers (près du tiers). Elles ont aussi amorcé un premier « décollage » dans le domaine de la recherche²⁹ autour de quelques axes thématiques fédérateurs comme les systèmes électrotechniques ou l'environnement. La plupart des responsables interrogés mettent l'accent sur la capacité des acteurs à construire un projet cohérent, volontariste et original reposant sur un partenariat fort avec les collectivités, et en particulier les communautés d'agglomération et les syndicats intercommunaux.

Après une première période au cours de laquelle la priorité a été donnée au quantitatif afin de répondre à la pression démographique, les actions menées visent maintenant à améliorer les performances, l'attractivité³⁰ et la contribution au développement local. Cette consolidation des acquis doit permettre le renforcement de la spécificité et de la visibilité des formations dans des domaines privilégiés de compétences, le passage d'une politique d'agglomération à une stratégie d'échanges et de réseaux – articulée à un programme fédérateur concerté et de nature contractuelle – étant également à l'ordre du jour.

28. La diffusion de la connaissance académique et son impact sur le capital humain, la qualification de la main-d'œuvre et le territoire d'accueil ont donné lieu à de nombreuses études (cf., pour le Dunkerquois et la Côte d'Opale, Laperche, 2002 et Mille, 2004). Pour ce dernier auteur (p. 108), « la capacité de rétention du Littoral en matière d'employabilité est globalement significative », même si « ce résultat est à nuancer » car « la plupart des jeunes diplômés occupent souvent des postes en inadéquation avec leurs compétences ».

29. À l'ULCO par exemple, c'est la contractualisation qui est ici la forme de valorisation la plus répandue ; viennent ensuite la mobilité du personnel et, plus marginalement, les dépôts de brevets et la création d'entreprise (Laperche, 2002).

30. Dominique Dupilet, président du Conseil général du Pas-de-Calais, a ainsi écrit récemment à Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pour plaider la cause de l'université d'Artois, « pluridisciplinaire et multipolaire », comme site d'accueil de l'IUFM 59-62. Le recteur Bernard Dubreuil vient de lui donner satisfaction, confirmant de la sorte que le pôle arrageois était devenu une « grande université ».

2. Société du savoir et région apprenante

Dans sa communication au CESR, Alain Lottin souligne également que, « dans une économie de la connaissance et une société de savoir dominées par la mondialisation, l'internationalisation des échanges et les innovations technologiques, l'importance des formations post-baccalauréat n'est plus à démontrer ». Ceci est particulièrement vrai pour le Nord-Pas-de-Calais qui, du fait de sa localisation au carrefour de l'Europe, ne peut pas ne pas s'engager dans une « dynamique de région apprenante », basée sur une gestion adéquate de ses ressources immatérielles, laquelle conditionne très largement « l'avenir de ses habitants » (Lottin, 2006, p. 42).

Rappelons, pour la clarté du débat, les grandes lignes préconisées en 2000 dans le Schéma collectif de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Trois niveaux étaient distingués :

- une université de dimension internationale regroupée autour de la métropole ;
- des pôles d'excellence identifiés par une thématique donnée (transport à Valenciennes, environnement en Côte d'Opale...) ;
- une offre de proximité adaptée.

Depuis, d'autres perspectives sont apparues, telle la nécessité d'une rationalisation des moyens dans un contexte budgétaire de plus en plus contraignant, incitant à une mutualisation des outils (en particulier la création d'un accès partagé à la documentation électronique et à la culture numérique), des publications (via le label « Lille Nord France ») ou des compétences (notamment en certains domaines, comme l'apprentissage des langues, ou par le biais des PRES³¹ et d'un collège doctoral européen). Dans ces conditions, l'ambition du Nord-Pas-de-Calais réside en trois points principaux :

- la poursuite de la démocratisation des études³² et l'élévation de la qualification des populations ;
- la reconnaissance des atouts disponibles ;
- l'équité ou la solidarité intrarégionale en matière de recrutement ou d'insertion, de logements étudiants, de conseils et d'informations, de mobilité et de transports, de soins ou d'équipements sportifs.

31. Pôles de recherche et d'enseignement supérieur.

32. Seuls 7,9 % des étudiants nordistes s'engagent dans un troisième cycle, la moyenne nationale étant de 10,85 %, les enfants d'ouvriers et d'employés se dirigeant prioritairement vers des filières professionnalisantes courtes (dont les STS), d'où l'« ardente obligation de constituer des passerelles vers la licence, le master et le doctorat » (Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, 2006a, p. 6).

Cela suppose que l'on conserve un « maillage fin des cursus jusqu'à la licence », que l'on mette en place une « cartographie des masters avec identification de sites dédiés », non redondants, et que l'on instaure des « campus respectueux du chemin accompli ». Cette organisation, qui requiert « beaucoup de concertation » et « un certain nombre de concessions », pourrait permettre « de tirer l'ensemble du dispositif par le haut tout en préservant une capacité d'initiatives [...] et en ne créant pas un système à deux vitesses » (Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, 2007, fiche thématique A2). Parmi les pistes suggérées : l'obligation de rendre plus lisibles les offres de formation et leur articulation avec les activités professionnelles et les débouchés, la mise sur pied d'un continuum lycée des métiers / master³³, une coopération plus étroite Secondaire-Supérieur³⁴ se traduisant par davantage de fluidité dans les parcours et la valorisation des acquis de l'expérience.

Au total, l'appui proposé est triple : sur un plan culturel, l'université ne fonctionnant pas en vase clos et étant un partenaire de la Cité à travers ses expositions, ses animations ou ses réalisations ; en termes socio-économiques, les spécialisations ne pouvant plus être disjointes de l'évolution du marché de l'emploi mais plus attentives à la demande des secteurs en mutation ou des pôles de compétitivité ; et sous l'angle du rayonnement et des avantages concurrentiels, l'accompagnement d'initiatives pilotes³⁵ et la dotation en moyens d'expérimentation de haut niveau devant être encouragés. Il va de soi que tout ce qui vient d'être évoqué n'est pas du seul ressort de la Région³⁶ : « Il convient d'abord que l'État exerce ses pleines responsabilités [...] »³⁷. Il appartient ensuite aux établissements du Supérieur, et plus spécialement aux universités dans le cadre de leur autonomie, de s'organiser pour poursuivre une politique aux objectifs communs » (Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais, 2006a, p. 25.)

33. Interfaces, partenariats, plates-formes, stages en alternance...

34. Individualisation, tutorat ou bien encore groupes de soutien.

35. Collège doctoral européen, campus Marie Curie, écoles thématiques d'été...

36. Celle-ci peut « souhaiter, dans l'idéal, comme cela s'ébauche ailleurs, que se constitue un grand ensemble universitaire [...] qui, par sa cohésion et son fonctionnement, accroîtrait de façon notable visibilité et efficacité » ; en attendant, elle « continuera à soutenir tous les progrès qui se feront dans le registre de la mutualisation » (*ibid.*, p. 25).

37. Et, lit-on déjà fin 1999 dans un document d'orientations préparatoire à l'élaboration du Contrat de plan État-Région 2000-2006, qu'il mette en œuvre « un véritable programme de rattrapage en fixant des objectifs, en proposant des projets concrets et en précisant les calendriers et les conditions de réalisation » (p. 37).

Le défi, il est vrai, est de taille puisque la place occupée dans les classements interrégionaux se situe – en dépit des progrès enregistrés – dans le « ventre mou » (Ministère de l'Éducation nationale, Direction des études et de la prospective)³⁸ :

	Poids du supérieur (en %)	Espérance de scolarisation post-baccalauréat (en nombre d'années)	Poids des formations courtes (en %)	Poids des III ^e cycles (en %)
Île-de-France	14.81	2.71	8.89	13.71
Montpellier	16.81	2.32	20.09	12.01
Lyon	19.81	2.72	17.95	11.19
Métropole	16.02	2.19	20.77	10.83
Toulouse	19.39	2.64	18.12	9.89
Rennes	15.74	2.31	23.84	8.81
Amiens	9.60	1.41	32.97	8.3
Lille	14.85	2.04	24.38	7.82

Les comparaisons internationales ne sont guère plus flatteuses (140^e rang sur 208, bien en deçà par exemple de la Wallonie). Certains facteurs se révèlent pénalisants comme le « manque d'intensité de la recherche »³⁹, un « esprit entrepreneurial insuffisant » et un « déficit en emplois stratégiques ». Il est aussi fait mention de faiblesses structurelles, comme le « cumul des handicaps » ou la « difficulté à exister au centre des zones d'attraction des capitales et des grands systèmes urbains européens », et de menaces tel le

38. Les statistiques portent sur l'année universitaire 2004-2005.

39. Un chercheur pour neuf enseignants-chercheurs, le ratio national étant de quatre sur dix. Les grands organismes comme le CNRS ou l'INSERM sont également sous-représentés, et la dépense d'investissement (DIRD) s'élève à 580 millions d'euros, contre 34,6 milliards pour l'ensemble du territoire, d'où l'importance d'une « plateforme de l'innovation et de la valorisation », des « réseaux thématiques », des PRES ou de projets dits « phares », tels la Maison européenne des sciences de l'homme et de la société, le Campus interdisciplinaire sur l'intelligence ambiante ou le Programme « Chimie des matériaux ». La réussite de toutes ces actions nécessite plusieurs conditions : « pilotage stratégique », « pro-activité », « partenariats transrégionaux ou transfrontaliers », « mutualisation des fonctions de conseil et d'expertise »... (Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, 2007).

« risque de décrochage entre une agglomération lilloise en croissance et des villes périphériques inquiètes de la métropolisation en cours ». Fort heureusement, les atouts sont nombreux : concentrations élevées de ressources humaines, secteurs performants (vente à distance, agroalimentaire, transport terrestre ou maritime) ou à fort potentiel (biologie, santé, éco-industries, TIC), pôles de compétitivité « labellisés » en juillet 2005 dans le ferroviaire, le textile, l'halieutique, le commerce, la nutrition-santé-longévité et les matériaux alimentaires à usage domestique⁴⁰ ...

La région, on le voit, s'affirme progressivement comme un « échelon de référence » offrant la possibilité d'« avoir un pied dans le mondial, tout en confortant, dans un souci de cohérence et d'équité, la juxtaposition du local ». L'intérêt général est alors perçu comme la manifestation d'une « différenciation raisonnée » : « C'est à la fois ce qui rassemble et ce qui permet l'expression de la spécificité de chacun, parce que cette spécificité a été reconnue par les autres au sein d'une démarche commune qui engage toutes les parties » (Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, 2006b, p. 35), le volet PRDF⁴¹ visant à une « territorialisation plus efficace », par une contractualisation avec les agglomérations ou les pays, et à une « meilleure articulation avec les branches professionnelles » (*ibid.*, p. 48).

L'enquête que nous avons réalisée⁴² sur les principaux sites universitaires entre septembre 2006 et mai 2007 nous a donné l'occasion de rencontrer certains des acteurs clés précédemment évoqués, dont d'anciens présidents ou responsables politiques. Nous avons aussi interrogé des enseignants-chercheurs de la jeune génération et diverses personnalités de la Région, dont des représentants de la Chambre de commerce et d'industrie. Nous examinerons ici les témoignages les plus significatifs, une vingtaine au total.

40. Cf. le document *Projet de stratégie de l'État dans la région Nord-Pas-de-Calais (2007-2013)*, Lille, Préfecture de région, 2006, p. 6. Quatre enjeux majeurs sont identifiés : assurer prioritairement la promotion d'une économie du savoir et de l'innovation en intégrant le défi du développement durable ; conforter les avantages comparatifs en matière d'accessibilité ; surmonter les séquelles du passé et donner à tous les territoires des chances équivalentes (*ibid.*, p. 7).

41. Plan régional de développement des formations.

42. Avec l'aide de Christophe Gibout et de Dominique Szczesny dans le Dunkerquois, de Danièle Legay dans le Valenciennois, de Gérard Barbier et de Nicolas Pradines dans l'Artois, de Philippe Cauche, de Noël Flageul et d'Annie Mortreux dans la métropole lilloise, Dominique Engrand nous ayant introduit auprès du Conseil régional et François Geuze et Joseph Losfeld nous ayant ouvert leur carnet d'adresses.

N° *	Université ou structure d'appartenance	Statut ou fonction
E1	Lille III	Président de cette université de 1991 à 1996 ; conseiller pour l'enseignement supérieur auprès de Jack Lang entre 2000 et 2002
E2	Lille III puis Artois	Président de ces deux institutions, de 1986 à 1991 puis de 1991 à 2000 ; membre du CESR entre 1986 et 1990 et, de nouveau, à partir de 1999
E3	Lille I puis Littoral	Président de l'USTL de 1987 à 1991, puis du Littoral de 1997 à 1999 ; vice-chancelier des universités dans l'académie de Paris entre 1999 et 2003, en charge notamment de la négociation des contrats de plan
E4	Lille II	Premier vice-président ; responsable, dans les années 1980, des antennes juridiques de Dunkerque et de Boulogne
E5	Conseil régional	Directeur des formations initiale et supérieure et responsable, depuis 2002, du Pôle universitaire européen
E6	Lille III	Maître de conférences à l'IUT
E7	Lille II	Maître de conférences et chercheuse au CLERSÉ (Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques)
E8	Chambre de commerce et d'industrie	Directeurs Formation-emploi et Ressources humaines
E9	Mairie de Tourcoing	Premier magistrat
E10	Valenciennes	Président de l'UVHC de 1986 à 1991, fondateur et directeur de l'IFOREP (Institut de formation et de recherche en pédagogie) entre 1982 et 1985
E11	Valenciennes	Président de cette université de 1979 à 1986, actuellement maire de Saultain et vice-président « Aménagement du territoire et urbanisme » au sein de la Communauté d'agglomération Valenciennes Métropole
E12	Artois	Professeur d'histoire, ancien doyen dans une autre université de province

E13	Artois	Maître de conférences, directeur de l'UFR STAPS
E14	Artois	ATER en langues
E15	Artois	Professeur de sciences économiques, doyen et directeur de laboratoire
E16	Littoral	Consultante, chargée de cours en économie-gestion
E17	Littoral	Agrégé d'EPS, a participé aux côtés d'Alain Dubrulle à la fondation de l'ULCO
E18	Mairie de Calais	Premier adjoint (PS), délégué à l'enseignement supérieur et à la communauté d'agglomération, représentant de la municipalité auprès du SMCO (Syndicat mixte de la Côte d'Opale)
E19	Littoral	Maître de conférences de géographie, directrice de département, chargée de mission « Relations internationales » pendant quatre ans auprès de la présidence et aujourd'hui membre du Conseil des Études et de la Vie universitaire
E20	Rectorat de Lille	IA-IPR, ancien responsable de filière à l'ULCO
E21	Collège J. Zay à Dunkerque	Principal adjoint, docteur en sociologie, PRAG à l'ULCO durant sept ans

* D'identification.

Le contexte de la création des universités de Valenciennes, de l'Artois et du Littoral est, tout d'abord, mis en relation avec des contraintes démographiques, des préoccupations socio-économiques et des exigences de démocratisation, les rapports entre le monde académique et le tissu régional étant décrits sous forme de « régulations croisées » :

- « Les antennes ont permis à beaucoup de jeunes de poursuivre leurs études » (E1).

- « Tout cela n'a été possible que grâce à l'action simultanée de la communauté universitaire [...] et des autorités locales, dont les municipalités de Dunkerque (Delebarre) et de Cambrai (Legendre), le Conseil général du Pas-de-Calais (Roland Hugué)... » (E2).

- « L'intention était de démocratiser l'accès au supérieur, dans des villes comme Dunkerque ou Boulogne, fortement marquées par la crise et le chômage, où traditionnellement les familles envisageaient rarement de faire poursuivre à leurs enfants de longs cursus [...]. La plupart des élus étaient sur la même longueur d'onde mais la position du maire de Calais, Jean-Jacques

Barthe, restait plus réservée sur les lieux d'implantation en raison d'une conception plus centralisatrice [...]. Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, pensait, au départ, ne créer que l'Artois mais Michel Delebarre l'a convaincu de donner naissance aussi à un pôle Littoral [...]. La collaboration entre les différents partenaires a joué pleinement : réunions toutes les semaines sur l'avancement du projet, signature du contrat U2000, contribution financière... Il s'agissait d'un partenariat actif, l'attribution systématique de subventions étant exclue [...]. Chacun pouvait librement exposer ses idées et les Chambres de commerce ont, elles aussi, apporté leur pierre à l'édifice » (E3).

- « Les contacts avec les milieux professionnels étaient bons. Le fonctionnement reposait, au début, sur des vacataires et les moyens matériels et logistiques étaient fournis par les collectivités, tel l'ancien musée à Boulogne pour le droit. Les résultats aux examens ont été, dans l'ensemble, meilleurs car les effectifs étaient moins nombreux, la pédagogie plus adaptée et les étudiants plus motivés. Certains d'entre eux, d'ailleurs d'un excellent niveau, ont poursuivi un doctorat à Lille [...]. Il reste que la recherche, dans ces entités nouvelles, souffre de lourds handicaps » (E4).

- « Dans les années 1970-1980, les universités lilloises avaient connu un afflux massif et explosaient de toutes parts. Elles ont manifesté la volonté de se délocaliser [...]. L'appui des élus a été fondamental et l'existence de bonnes liaisons routières a facilité les choses [...]. Ces universités nouvelles ont joué la carte de la proximité et ont constitué un élément fort d'aménagement [...]. Il a fallu dépasser l'esprit de clocher et éviter la concurrence entre pôles en élaborant une vraie politique de sites » (E5).

- « Je fais partie des pionniers qui ont assuré la première rentrée, dans un vaste élan d'enthousiasme, avec les époux Moriamez [...]. Nous avons été aidés par Pierre Carous, soutenus par Michel Delebarre. Un syndicat intercommunal, réunissant les 82 communes de l'arrondissement, a appuyé notre cause et nous avons bénéficié de la collaboration de la Faculté des sciences de Lille I » (E10).

- « À Valenciennes, les premiers cours démarrent en novembre 1964 avec une équipe d'une quinzaine d'enseignants. Les inscriptions sont prises dans les locaux de la CCI tandis que la ville prête l'une de ses salles pour l'enseignement. Dès le départ, le mot d'ordre a été : "L'Université nous sauvera" » (E11).

- « Lille n'a pas toujours coopéré, considérant la délocalisation comme une perte de son rayonnement » (E12).

- « L'État nous a souvent habitués à des "douches écossaises", le ministère revoyant à plusieurs reprises sa copie » (E15).

- « Les statuts de l'ULCO évoquent clairement le lien entre l'université et son territoire [...]. Le Littoral était sous-qualifié et il fallait réagir, notamment en mettant en place des formations offrant des débouchés » (E16).

- « Si l'Artois a été poussé par le politique, il n'en a pas été de même en Côte d'Opale où c'est le Rectorat qui a pris les choses en mains afin de désengager la métropole et [...] de trouver immédiatement des équipements disponibles, le souci de démocratisation ne faisant qu'accompagner une logique de disponibilité matérielle [...]. L'ouverture d'un DEUST à Saint-Omer répond, quant à elle, à une même logique mais correspond également au souhait de contrebalancer l'influence de l'université d'Artois en s'installant plus à l'intérieur des terres, et de satisfaire en parallèle le souci d'élus régionaux de mieux répartir les formations [...]. Les relations interpersonnelles ont permis, par ailleurs, de débloquer certaines situations [...]. À Calais, par exemple, Barthe, l'ancien maire, et son adjoint aux Sports, Jacky Henin, ont tout donné : ils ont fait rénover une école primaire pendant les vacances pour que l'installation soit possible à la rentrée » (E17).

- « De Dunkerque à Boulogne, il y a toutes les palettes possibles, les lacunes concernant les écoles d'ingénieurs devant être bientôt comblées. Mais la vocation première est la proximité plus que l'excellence même si, avec le temps, cela évolue. Les municipalités, de leur côté, ont beaucoup œuvré pour améliorer les transports et les correspondances, garantir un logement décent à des cohortes d'étudiants [...] » (E18).

- « En arrière-plan, il y avait la perspective d'Eurotunnel, l'ouverture de l'A16 et les prémices de la coopération entre les villes portuaires et les territoires littoraux » (E19).

- « La montée en puissance des effectifs a été souvent peu maîtrisée, comme en STAPS (60 inscrits en 1994, 900 dix ans plus tard), ce qui a obligé à recruter tous azimuts et à gérer en priorité des problèmes d'intendance avant des questions de pédagogie. Une relation de dépendance vis-à-vis des collectivités s'est peu à peu instituée afin de parer au plus pressé et de pallier les insuffisances de locaux » (E20).

- « L'ULCO s'est très vite identifié à Dunkerque ; du coup, Calais et Boulogne (sans même parler de Saint-Omer) se sont pensés davantage comme des annexes. D'où le sentiment d'une césure entre un pôle majeur et leader, concentrant les pouvoirs et les équipements de prestige, et les sites secondaires destinés à favoriser l'ancrage local d'étudiants peu mobiles et culturellement non rompus aux mœurs et aux attentes des milieux académiques » (E21).

Le maillage université-territoire est considéré, dans l'ensemble, comme satisfaisant, même si certains regrettent un effet de dispersion ou quelques

doublons. Des aspects plus qualitatifs, appelant aux « bonnes pratiques » et à l'« excellence », sont désormais mis en avant et invitent à un renforcement de la recherche et à une mutualisation des moyens et des savoir-faire, ce qui n'exclut pas un regard critique sur ces nouveaux arbitrages :

- « Le découpage effectué ne suscite pas de levées de boucliers. Toutefois, le caractère multipolaire de l'Artois et du Littoral présente des inconvénients. Les politiques voulaient tous leur université et il en est résulté un certain émiettement [...]. Un regroupement, par le biais de confédérations, pourrait être, dès lors, envisagé. Jack Lang avait déjà lancé l'idée. Il pourrait même s'agir d'une fusion comme cela a été décidé à Strasbourg et comme y réfléchit Grenoble [...]. La constitution d'un PRES va dans ce sens » (E1).

- « Il serait opportun de modifier radicalement cette répartition mais une difficulté peut toujours surgir de la tendance spontanée des étudiants à s'orienter vers les formations disponibles sur le pôle dont ils sont les plus proches. Les mentalités sont en effet peu orientées vers la mobilité » (E2).

- « La multipolarité n'est pas un handicap car la stratégie reste transversale, ce qui évite tout risque de concurrence inopportune [...]. Le discours actuel est favorable à un resserrement mais il convient plutôt de raisonner en termes de réseaux ou d'axes porteurs » (E3).

- « Ce qui a été fait doit être conservé avec quelques adaptations. La stabilisation ou même la baisse des effectifs conduit à présent à une plus grande cohérence [...] et la question de la professionnalisation est de plus en plus cruciale » (E4).

- « Les établissements entrent davantage en concurrence mais, dans le même temps, s'impose une exigence de coopération [...]. Il faudra donc se placer sur le terrain du partenariat plus que sur celui des rivalités et tirer parti de notre potentiel » (E6).

- « On note parfois des superpositions, ce qui peut être préjudiciable et très coûteux » (E7).

- « Pour nous, à la CCI, l'impression qui prévaut est celle de la surabondance (96 masters à Lille I !), la structure et les modes d'organisation demeurant opaques (les laboratoires, vus de l'extérieur, sont une "boîte noire", quand ce n'est pas une "coquille vide"). Prenez l'antenne de Cambrai, il y a encore du "flou", en partie lié à une information déficiente [...]. Les réunions Université/entreprise y font souvent un "flop" » (E8).

- « L'élargissement est souhaitable, à condition de préserver la cohésion d'ensemble et de ne pas entraver les complémentarités » (E9).

- « Le développement ne pourra se faire que dans le cadre d'un pilotage plus efficient, avec une ouverture aux niveaux national et européen » (E10).

- « Nous nous devons de rester proches des populations. Ce qui est très gênant, c'est qu'en fonction des équipes en place tantôt on délocalise, tantôt on centralise. Ces "coups d'accordéon" sont durs à vivre pour les petites structures périphériques » (E13).

- « Il faut du temps pour comprendre la nécessité d'un partenariat ! Il est fort à parier que la carte des formations ne bougera guère, l'immobilisme étant une vertu ! » (E14).

- « L'expérience du regroupement "forcé" de Béthune sur Arras lors de l'année universitaire 2005-2006 s'est révélée très négative : bâtiments laissés à l'abandon alors même que des effectifs importants doivent être accueillis » (E15).

- « On peut légitimement se demander si on n'est pas ici dans une sorte de "trappe de sous-développement" dans la mesure où les étudiants formés à l'ULCO trouvent assez peu de débouchés sur place et vont valoriser leurs cursus ailleurs, dans l'Hexagone [...]. D'autre part, on ne peut pas créer des Silicon Valley partout. Ce qui a marché à Sofia Antipolis n'est pas directement exportable et n'a pas fonctionné chez nous, sans doute parce que les conditions n'étaient pas réunies » (E16).

- « On a appris à se connaître et il y a des collaborations régulières pour renforcer les synergies » (E17).

- « Si, chez nous, les relations entre pôles sont bonnes et coopératives, chacun essaie, malgré tout, de tirer un peu la couverture à lui [...]. On parle ainsi de l'arrivée d'une première année de médecine à Boulogne et chacun rêve d'avoir son lot [...]. Mais la logique est de cultiver les points forts de chaque site et non d'entrer en conflit [...]. S'il convient d'offrir des opportunités à tous, encore faut-il rationaliser les moyens, rendre les structures plus efficaces et garantir leur pérennité » (E18).

- « L'effet masse n'est pas forcément nécessaire et les petites unités ne sont pas condamnées à disparaître pour peu qu'elles puissent valoriser leurs spécificités et travailler de concert avec les acteurs locaux » (E19).

- « La démocratisation ne peut être atteinte sans critères d'efficacité de bon niveau ; sinon, c'est un leurre [...]. La justice sociale ne consiste pas à "dispatcher" des formations sur tous les points du territoire mais à créer des formations d'excellence implantées, chacune, sur un site adéquat » (E20).

- « La lourdeur du système, paradoxalement, peut être aussi un atout pour prendre les temps et la mesure des mutations qui s'annoncent » (E21).

Les avis sont plus contrastés concernant les modes de gouvernance ou les réformes en cours, les positions oscillant entre le strict respect des missions dévolues au service public et l'acceptation d'une démarche plus managériale :

- « L'émiettement des forces ne peut être ignoré [...] et la professionnalisation occupe une place encore insuffisante » (E1).

- « L'évolution vers une plus grande autonomie est une bonne chose. Elle doit s'entendre tant sur le plan financier que sous l'angle administratif [...]. Les pouvoirs du président doivent être accrus avec, comme corollaire, davantage de comptes à rendre » (E4).

- « Le bon niveau pour redistribuer les formations et établir une solidarité entre les territoires semble être la Région [...], les entreprises devant être associées aux contenus des savoirs dispensés de manière à ce qu'elles les "ajustent" et ne les subissent pas [...]. À la CCI, nous pratiquons délibérément la politique de la "chaise vide" aux CA des universités : les dossiers qui y sont discutés sont lourds, transmis tardivement et les questions traitées sont souvent anecdotiques par rapport aux enjeux d'insertion » (E8).

- « L'apprentissage tout au long de la vie est l'avenir [...]. L'Université pour tous d'Arras est, de ce point de vue, un réel succès qui n'a pas d'équivalent [...]. À une époque de mondialisation, les meilleurs n'ont besoin de personne, ils ont leurs valeurs propres ; les autres adorent jouer avec les mots ! » (E12).

- « Dans l'Artois, la structure décisionnelle est très particulière : ce sont trois UFR (sur les quatorze existantes) qui font la loi, les collectivités locales et les entreprises n'ont pas voix au chapitre, ni les IUT ni les Sciences économiques/AES jugés trop "indignes" car trop professionnalisants [...]. C'est un véritable hold-up en interne [...]. Il ne s'agit pas de remplacer les "littéraires" par les "gestionnaires" mais de mieux répartir, à l'intérieur d'un organigramme unifié, les représentants de ces structures en faisant attention à n'oublier personne [...]. Il devient urgent de s'intéresser à de nouveaux publics en leur proposant une offre adaptée, ville et université devant abolir leurs frontières » (E15).

- « L'université doit demeurer dans le giron de l'État et, compte tenu de ses missions d'intérêt général, se dégager de contraintes de pure rentabilité immédiate pour se centrer sur des actions plus globales et à long terme comme le développement des territoires. De petites unités peuvent, à ce titre, contribuer, avec leurs caractéristiques et à leur échelle, à la réalisation de ce type d'objectif. Ainsi, une formation de niveau DUT, beaucoup plus ciblée qu'un cursus classique sur les besoins des populations, peut se révéler performante. *Idem* pour la recherche : je pense ici aux laboratoires de l'Audomarois qui travaillent sur les technologies éoliennes [...]. Une double logique tend à s'imposer : répondre à des demandes spécifiques de son environnement et s'inscrire dans des projets ambitieux de coopération. Une concordance est tout à fait envisageable à travers des effets de synergie » (E16).

- « À l'ULCO avec la mise en place du LMD, les départements sont pris à la gorge entre l'obligation de foncer et la difficulté à maîtriser des ouvertures de filière à répétition [...]. Malgré ces tensions, l'université est devenue adulte, plus stable et plus assurée. Si le Littoral – et c'est tout à son honneur – a réussi à démocratiser l'entrée dans le Supérieur, une autre étape s'ouvre où il faudra se positionner encore plus vis-à-vis des autres établissements [...]. Il importe aussi d'être plus "intelligent" en acceptant de perdre certaines formations pour en gagner d'autres ou en créer de nouvelles. L'ancien président, sur ce point, a raté le coche avec son refus d'un enseignement de kinésithérapie à Boulogne en L3 et master [...]. Il nous faut donc être présents, à moyens constants, en mutualisant nos expériences en interne ou avec d'autres institutions : c'est là la seule façon de lutter contre le déclin des universités périphériques, proximité et qualité n'étant pas antinomiques » (E17).

- « Pour les années à venir, l'idée est de regrouper l'ensemble des subventions octroyées par les différentes communes sous la bannière du SMCO afin de promouvoir la mise en place d'aides financières (bourses de recherches, stages à l'étranger pour les étudiants nécessiteux) [...]. La Région est, là encore, l'échelle la plus appropriée pour éviter les "doubles emplois" ou les "fausses notes" et il est logique que ceux qui connaissent le mieux les terroirs puissent s'exprimer, impulser des dynamiques, coordonner [...], favoriser un rapprochement avec les universités flamandes, irlandaises, allemandes ou anglaises. Or, l'avenir des diplômés passe précisément par des coopérations élargies, une mobilité accrue et une interpénétration des cultures » (E18)

Le système d'enseignement supérieur se caractérise, dans notre pays, par une forte densité, une inégale répartition des implantations et une diversification des structures. L'évolution de sa configuration est fonction de facteurs démographiques, socioculturels et institutionnels. La croissance du nombre d'inscrits, la volonté de démocratisation et, dans le cadre des lois de décentralisation du début des années 1980, la nouvelle répartition des pouvoirs entre l'État et les collectivités territoriales ont ainsi débouché, dans un premier temps, sur une logique de délocalisation et sur la création d'antennes ou de sites répondant à des besoins de proximité ou à des arrangements locaux. La décélération des effectifs, le poids des contraintes budgétaires ou l'harmonisation européenne, ainsi que la concurrence accrue entre établissements ont ensuite conduit, au nom d'une meilleure affectation des ressources, à des regroupements et à un repositionnement de l'offre de formation, fruit d'un « travail de composition à plusieurs mains » prenant en compte – via des problèmes de coordination, de régulation ou de mobilisation – des jeux d'acteurs de plus en plus complexes. Dans le Nord-Pas-de-Calais comme

dans d'autres régions, les ajustements qui s'opèrent vont dans le sens d'une « planification stratégique », d'une « mutualisation des moyens et des expériences » et d'une plus grande « lisibilité », le passage d'une politique d'agglomération à une stratégie d'échanges et de réseaux étant également recherchée.

Toutes ces mutations et les répercussions qu'elles entraînent en termes de mode de gouvernance ou de pilotage ne suscitent pas un consensus dans la communauté universitaire et, même si cet effort de rationalisation et de mise en cohérence reçoit un très large assentiment, des voix s'élèvent pour questionner ces arbitrages et pour dénoncer les menaces de « démantèlement » ou de « marchandisation » du Supérieur, la région s'affirmant de plus en plus comme un échelon de référence susceptible – par la contractualisation – de rassembler tout en exprimant les spécificités des différentes parties.

Références bibliographiques

- CONSEIL RÉGIONAL DU NORD-PAS-DE-CALAIS (2006a), *Schéma régional des formations. Volet Enseignement supérieur. Une ambition pour notre jeunesse, une ambition pour notre territoire*, Lille, mai.
- CONSEIL RÉGIONAL DU NORD-PAS-DE-CALAIS (2006b), *Objectif 2020. Schéma régional d'aménagement et de développement du territoire*, Lille, novembre.
- CONSEIL RÉGIONAL DU NORD-PAS-DE-CALAIS (2007), *Recherche et croissance en Nord-Pas-de-Calais. Enjeux pour l'activité régionale*, Lille, février.
- DECHARNE Marie-Noëlle et LIEDTS Éric (2005), *L'Ensemble des inscrits dans l'Enseignement supérieur de la Région Nord-Pas-de-Calais*, Lille, ORES (Observatoire régional des Études supérieures).
- LAPERCHE Blandine (2002), « Le carré organique de la valorisation de la recherche. Le cas d'une jeune université dans un contexte de crise », *Politiques de gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 14, n° 3, septembre, pp. 171-198.
- LOTTIN Alain (1999), « Une mutation : la création des universités d'Artois et du Littoral », *De Franse Nederlanden – Les Pays-Bas français*, n° 23, pp. 219-230.
- LOTTIN Alain (2006), *L'Optimisation du réseau de formation initiale d'enseignement supérieur en région. Rapport de recherche*, Lille, Conseil économique et social régional Nord-Pas-de-Calais.

- MILLE Maryline (2004), « Université, externalités de connaissance et développement local : l'expérience d'une université nouvelle », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 16, n° 3, septembre, pp. 89-113.
- SUBRA Philippe (1996), *Le Temps d'une conversion. Le Valenciennois (1965-1995)*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

PROFILS ET RÉUSSITE DES CANDIDATS AU PROFESSORAT DES ÉCOLES À L'I.U.F.M. DE LA RÉUNION

Azzedine SI MOUSSA¹
Université de la Réunion (ORACLE²)

Résumé. – Il s'agit ici de montrer comment se structurent les groupes d'étudiants accueillis à l'IUFM de la Réunion, avant et après le concours de professorat des écoles. Se dégagent ainsi des profils et des caractéristiques, personnelles ou scolaires, que l'on peut associer de façon significative à la réussite au concours. Dans le même temps, et de façon apparemment paradoxale, l'hétérogénéité des publics accueillis à l'IUFM conduit à une relative égalisation des chances de réussite, dans un contexte géographique socio-économique et culturel dont les spécificités exercent une influence non négligeable.

Abstract. – The purpose is to analyze the distribution of IUFM students during pre-training and post-training for primary school teaching. The achievement at the competitive recruitment procedures is clearly associated with some individual and academic variables. But similarly the results highlight the diversity of students profiles and the equalization of the probabilities of achievement. This should be linked with the influence of contextual issues such as the cultural et social development of Reunion Island..

La réussite aux concours de l'enseignement constitue un thème relativement peu abordé par la recherche en sciences de l'éducation qui s'intéresse davantage à la réussite des élèves ou des étudiants aux différents niveaux de formation du système éducatif, voire au-delà, par la mesure de l'insertion professionnelle. Le positionnement intermédiaire de ces concours de l'enseignement, situant une problématique d'efficacité entre « l'interne » et « l'externe » par rapport au système éducatif, explique peut-être ce relatif désintérêt, ainsi que la nécessaire confidentialité qui caractérise le déroulement pratique des épreuves et limite sans doute la propension à initier une démarche d'analyse scientifique, dans le prolongement des études

1. Chercheur associé à l'OMRF-IUFM de la Réunion (Observatoire des modalités de recrutement et de formation).

2. Observatoire réunionnais des arts, des civilisations et des littératures dans leur environnement.

de la Direction de l'évaluation de la performance et de la prospective du ministère (DEPP) de l'Éducation nationale. Dès lors, les travaux de recherche s'orientent parfois dans des directions « périphériques au concours », par exemple sur le thème de la professionnalisation, en analysant les rapports qu'entretiennent les étudiants et les stagiaires de l'IUFM avec le référentiel de compétences du professeur de écoles (Barège, 2005).

Il reste que les résultats obtenus au concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) constituent une information stratégique importante, à la fois en amont, pour les institutions qui préparent les candidats, principalement l'Université et l'IUFM³, et en aval pour la formation et l'évaluation professionnelle des futurs enseignants, dont on ne peut ignorer le rôle déterminant pour les acquisitions scolaires des élèves. La dimension stratégique de ces résultats est encore plus perceptible si l'on « contextualise » la réflexion dans ce domaine en intégrant des enjeux liés aux structures et aux caractéristiques géographiques, institutionnelles et socio-économiques bien spécifiques de la Réunion (Si Moussa, 2005b). L'académie de La Réunion figure par exemple parmi celles où le ratio de candidats présents au CRPE par rapport au nombre de postes offerts est le plus élevé, soit huit candidats pour un poste, contre cinq en moyenne au plan national, où ce ratio varie néanmoins de trois à neuf (MEN-DEPP, 2007).

Dans le cadre du programme de recherche initié par l'OMRF (Observatoire des modalités de recrutement et de formation) de l'IUFM de la Réunion, nous avons analysé les résultats obtenus aux sessions 2006 et 2007 du CRPE par les étudiants de l'IUFM, résultats présentés par ailleurs de façon plus exhaustive dans deux rapports exploratoires (Si Moussa, 2007 et 2008). Cette étude s'appuie principalement sur des données concernant le profil sociodémographique et académique des candidats au CRPE.

Dans les développements qui suivent nous poursuivrons plus particulièrement deux objectifs : tout d'abord, caractériser la population accueillie à l'IUFM en 1^{ère} et en 2^{ème} année, ce qui revient à identifier les effets de structuration opérés successivement par les tests d'entrée à l'IUFM puis par le CRPE ; ensuite vérifier si l'on peut associer, de façon prédictive ou probabiliste, certaines caractéristiques personnelles ou académiques à la réussite au concours. Notons ici que la première partie de notre analyse, qui revient à

3. Pour la session 2006 du CRPE, la part des étudiants de l'IUFM de la Réunion parmi l'ensemble des admis s'établissait à 43% (MEN-DEPP, 2007), soit, comme pour les autres départements d'outre-mer (DOM), largement en dessous de la moyenne nationale (56%), une moyenne qui cache cependant des disparités très importantes : 34% à Créteil, 46% à Toulouse, 67% à Poitiers, 74% à Reims, par exemple...

« identifier » les candidats au professorat des écoles constitue par ailleurs le point de départ d'autres travaux : par exemple, la biographie scolaire des futurs professeurs des écoles est supposée entrer en interaction avec la dynamique des situations de formation professionnelle à l'IUFM (Tula, 2006) ; plus largement, la construction de l'identité des professeurs des écoles est subordonnée au questionnement « qui devient professeur des écoles, comment le devient-on... ? » qui est alors focalisé sur le caractère singulier du candidat (Skoc-Gérôme, 2004).

I. Les PE1 : entre sélection académique et diversité des parcours

La population des candidats au professorat des écoles qui sont scolarisés en 1^{ère} année d'IUFM (PE1) est fort logiquement structurée par les résultats des tests d'entrée à l'IUFM. Le recours à des tests de plus en plus sélectifs ne s'est imposé que très progressivement dans les IUFM, en corrélation directe avec leur attractivité puisqu'au début des années 1990, existait un système à vocation plutôt incitative, intégrant notamment une allocation d'année préparatoire (Si Moussa, 1994).

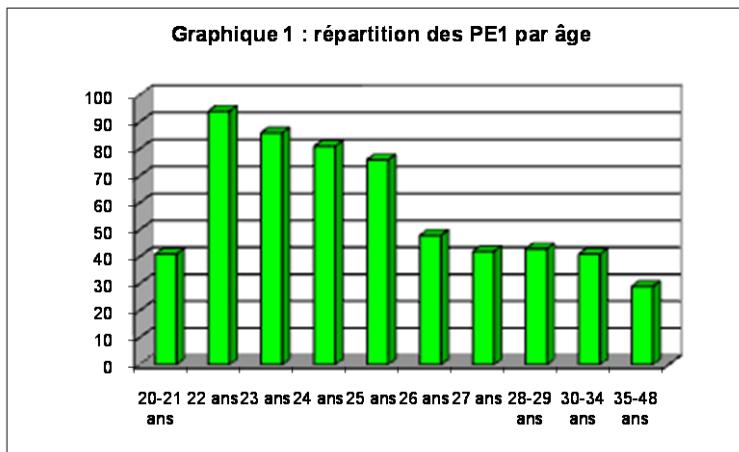
Les tests d'entrée actuellement administrés à l'IUFM de la Réunion sont proposés essentiellement sous forme de questionnaires à choix multiples (QCM) et directement inspirés du programme des épreuves d'admissibilité (et d'admission pour les langues vivantes et la culture générale dans le domaine éducatif) du concours. Il est donc intéressant de vérifier si ces tests avantagent plus particulièrement certains profils de candidatures, sachant toutefois que l'entrée à l'IUFM n'est pas déterminée sur ces seuls critères. Les points obtenus dans la partie « dossier » des tests d'entrée relèvent en effet en partie d'expériences professionnelles dans le domaine socio-éducatif qui ne sont pas nécessairement liées au parcours scolaire. Cependant, on peut raisonnablement estimer que l'essentiel des points finalement octroyés au candidat constitue le reflet de la qualité de son parcours de formation et de ses acquisitions scolaires.

De ce point de vue, les tests d'entrée à l'IUFM sont favorables à un profil de candidats assez bien identifié, les variables les plus discriminantes étant l'âge, l'origine sociale et surtout la série du baccalauréat : les candidats jeunes, socialement favorisés et titulaires d'un bac scientifique obtiennent, toutes choses rendues égales par ailleurs, des résultats significativement supérieurs aux autres candidats.

Il en résulte la formation d'un groupe de PE1 dont la structure est marquée par différentes caractéristiques, les unes associées à une sélection sur des critères de réussite scolaire, les autres plutôt synonymes de « tri social ». L'image des candidats à l'IUFM serait donc prédéterminée comme le suggère par exemple Devineau (2006) : « Ce sont généralement des femmes jeunes, avec une scolarité "sans faute" et pour environ un tiers, enfants d'enseignants ou de cadres ». La thèse de la « reproduction » qui serait assurée par l'institution publique par le biais d'un recrutement massif d'étudiants dont la famille fait déjà partie du salariat d'État est également avancée par Jaboin (2007). Ces tendances, combinant l'influence du parcours scolaire et de l'origine sociale, sont confirmées plus largement au plan national (MEN-DEP, 2005).

Dans notre population de référence (composée des PE1 des promotions 2005-06 et 2006-07), on relèvera que 25% des candidats sont des hommes, proportion qui se situe à mi-chemin entre celles observées respectivement au niveau national (21%) et académique (29%) dans le corps des professeurs des écoles et instituteurs.

Une observation instructive concerne par ailleurs l'âge des candidats : le graphique ci-dessous montre que, pour la plupart d'entre eux, l'entrée à l'IUFM s'effectue à l'issue d'un parcours de formation long (bien au-delà de bac+3), ou incluant une expérience professionnelle.



Au total, on peut estimer à environ 10% la proportion de candidats âgés de moins de 22 ans, et donc en principe issus « directement de l'université ». Ce résultat soulève de nombreuses questions, représentant selon le cas un enjeu local ou national, sur les caractéristiques du « vivier de recrutement » de l'IUFM. L'influence contextuelle, liée notamment aux conditions d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur sur le marché du travail local, joue sans doute un rôle déterminant (Si Moussa, 2005a).

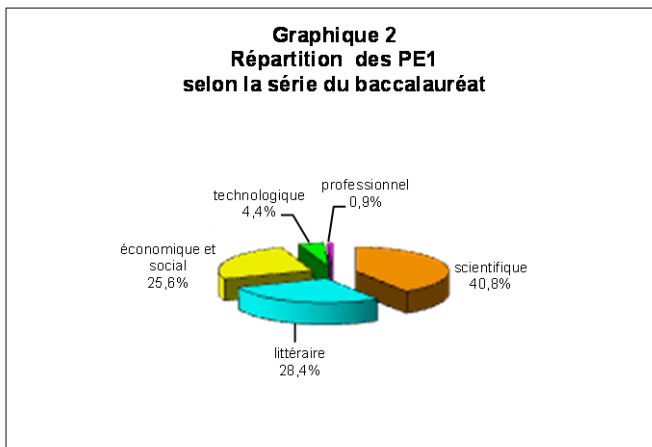
Dans le contexte réunionnais, il convient également d'être particulièrement attentif aux dimensions sociologiques : l'accès à la première année d'IUFM semble refléter une sélection sociale sans doute antérieure à ce niveau de formation. En effet, on recense 31% d'étudiants d'origine sociale modeste (38% d'origine sociale favorisée), ce qui correspond à la répartition observée parmi l'ensemble des bacheliers de l'académie de la Réunion. On rappellera ici que, même si la structure sociale de la population locale est très différente de celle des régions métropolitaines, le fonctionnement du sous-système scolaire réunionnais n'échappe pas, loin s'en faut, à une « logique (quasi universelle) de tri scolaire et social », en particulier dans l'enseignement secondaire (Si Moussa et Tupin, 2005).

Une autre variable régulièrement évoquée dans le contexte local concerne la mobilité des candidats et par-delà leur origine géographique, uniquement analysée ici à partir du lieu d'obtention des diplômes. Le baccalauréat a été obtenu à la Réunion par 87% des PE1, cette proportion de formation « locale » diminuant légèrement au niveau de la licence (82%). En combinant ces deux informations pour construire un « parcours bac/licence », on observe que 76% des PE1 ont *a priori* réalisé la totalité de ce parcours à la Réunion contre seulement 8% totalement hors département. Il reste donc une part de « parcours mixtes géographiquement », davantage dans le sens Réunion / Extérieur (10%), c'est-à-dire baccalauréat à la Réunion puis licence hors département, que dans le schéma inverse (4%). Ce sont donc essentiellement des candidats formés localement qui sont admis à l'IUFM pour préparer le concours. Une conséquence immédiate réside dans la possibilité théorique d'évaluer l'efficacité externe des formations locales à l'aune des résultats obtenus par les étudiants au CRPE, sans négliger le fait que, bien entendu, ces résultats dépendent aussi (quand même...) des caractéristiques personnelles du candidat !

Évoquer l'efficacité externe ou, si l'on préfère, « différée », de la formation initiale implique donc la prise en compte du parcours de formation du candidat. Deux étapes semblent particulièrement importantes : le baccalauréat

et la licence, qu'il convient d'appréhender pour l'un en fonction de la série et pour l'autre en fonction du groupe disciplinaire.

Comme nous l'avons vu précédemment, la structure de la population des PE1 en fonction de la série du baccalauréat a été partiellement « formatée » par les résultats des tests d'entrée. Le graphique ci-dessous illustre cette répartition, fort différente de celle observée au niveau de l'ensemble de l'académie par exemple.



Un premier point essentiel consiste en effet à souligner que l'Académie de la Réunion « produit » pratiquement autant de bacheliers dans les séries générales (52%) d'une part, et dans les séries technologiques (30%) et professionnelles d'autre part (18%). Or la représentation des deux dernières, pourtant non négligeable à l'Université, est extrêmement faible à l'IUFM.

Un second point important concerne le poids respectif de chacune des trois séries générales, assez proche de celle observée globalement dans l'académie, à la nuance près que les bacheliers littéraires représentent un poids plus important à l'IUFM que leurs camarades de la série économique et sociale (ES).

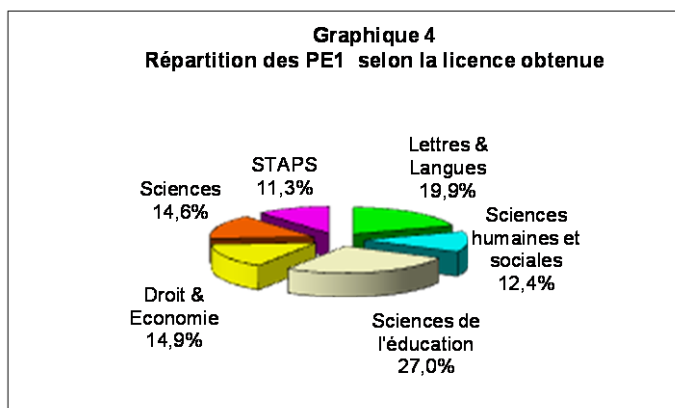
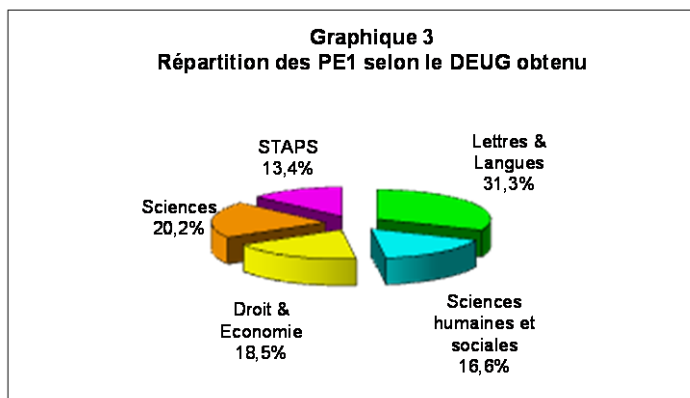
L'explication réside sans doute dans l'image relativement « littéraire » du métier de professeur des écoles. Comme nous pouvons le vérifier dans les graphiques suivants, ce sont bien des étudiants issus des filières de la faculté des Lettres et Sciences humaines qui vont progressivement constituer le profil majoritaire, si l'on prend en considération, successivement, le DEUG puis la licence obtenue. La très grande majorité des PE1 (89%) a suivi un cursus

universitaire « classique », rendant encore plus rare la présence d'étudiants titulaires d'un BTS (7%) ou d'un DUT (4%).

L'évolution de la répartition disciplinaire entre les niveaux DEUG et licence marque deux phénomènes particulièrement importants :

- au niveau du DEUG, le profil global « hors filières littéraires » reste légèrement majoritaire même si en termes relatifs le groupe « lettres/langues » a le poids le plus important ;

- au niveau de la licence, tous les groupes diminuent en termes relatifs, le profil global « lettres et sciences humaines » devient largement majoritaire, en raison de l'avènement des sciences de l'éducation, discipline qui apparaît pour devenir le groupe le plus représenté.



Ce résultat est aussi le fruit de la structuration des orientations dans l'enseignement supérieur en France : l'Université (et donc l'IUFM) n'attire pas prioritairement les bacheliers scientifiques qui se dirigent, si possible, vers des cursus plus sélectifs ; quant au « phénomène sciences de l'éducation », il s'agit de la licence également la plus représentée parmi les candidats au CRPE au plan national où figure toutefois en bonne position la licence pluridisciplinaire (qui n'existe pas à La Réunion).

On relèvera enfin qu'une vingtaine de candidats (soit environ 4% des effectifs pris en compte) possèdent avant leur entrée à l'IUFM un diplôme de niveau bac+5, pour la plupart un DESS scientifique ou parfois juridique et économique. Cette observation, qui semble statistiquement anecdotique, prend du sens d'une part dans le contexte de l'insertion sur le marché du travail local et, d'autre part, dans la perspective d'une éventuelle réforme des conditions d'accès à l'IUFM (au niveau master).

II. Les PE2 : entre lauréats « internes » et « nouveaux », quelles différences ?

Nous avons vu précédemment que le vivier de recrutement de l'IUFM de la Réunion en 1^{ère} année (PE1) est constitué des candidats les mieux classés à l'issue des tests d'entrée, donc admis par une unique voie d'accès. Il n'en va pas de même en 2^{ème} année d'IUFM, puisque les PE2 sont composés de deux groupes, l'un issu directement de la 1^{ère} année d'IUFM, les PE1 admis (au CRPE), les autres provenant de l'extérieur⁴ et appelés conventionnellement PE2 « nouveaux », que l'on pourrait aussi qualifier, selon une terminologie plus ancienne et plus familière, de « candidats libres ».

Le taux de réussite au concours de ces deux groupes de candidats conditionne donc leur représentation respective en 2^{ème} année d'IUFM. Pour les deux promotions de PE2 que nous avons prises en considération (2006-07 et 2007-08), la répartition se situe à environ 2/3 – 1/3 en faveur des PE2 « nouveaux ». On comprend alors qu'il est particulièrement intéressant de vérifier s'il existe des différences structurelles importantes dans les caractéristiques personnelles et académiques des lauréats des deux groupes. Le tableau figurant en page suivante reprend les principales variables prises en compte précédemment dans l'analyse du profil des PE1, ce qui permet aussi d'effectuer

4. Ils ont toutefois pu fréquenter l'IUFM antérieurement. Par rapport à une même session de concours, il nous semble préférable de distinguer les étudiants préparés par l'IUFM dans l'année courante et les autres.

une comparaison structurelle d'une année de formation à l'autre (Si Moussa, 2008).

Tableau 1 :
Caractéristiques socio-scolaires des PE2

Variable	Modalités	Nouveaux	Admis
Genre	Féminin	75,4	76,1
	Masculin	24,6	23,9
Âge moyen		29	26
PCS	Favorisée	51,0	44,5
	Moyenne	23,1	28,0
	Défavorisée	25,9	27,5
Académie du bac	Réunion	61,3	82,4
	Extérieur	38,7	17,6
Académie du DEUG	Réunion	64,8	77,0
	Extérieur	35,2	23,0
Académie de la licence	Réunion	65,2	77,0
	Extérieur	34,8	23,0
Bac	Littéraire	31,5	24,9
	Scientifique	42,4	48,0
	Économique et social	21,9	24,9
	Technologique	2,3	1,1
	Professionnel	1,9	1,1
DEUG	Lettres, langues	34,4	29,7
	Droit-économie	11,1	18,1
	Sciences	21,4	26,1
	STAPS	10,3	11,6
	Sciences humaines et sociales	22,8	14,5
Licence	Droit-économie	10,5	14,7
	Sciences	18,7	17,8
	STAPS	5,6	11,0
	Sciences humaines et sociales	18,0	11,0
	Sciences de l'éducation	22,1	24,6
	Lettres, langues	25,1	20,9
% de diplômés bac+5		8	4,5

Le groupe des PE2 « nouveaux » se caractérise ainsi par plusieurs traits qui le distinguent assez nettement du groupe des PE1 admis : plus âgé, plus diplômé également, son parcours de formation est davantage construit hors

département mais surtout dans des filières se situant plutôt dans le secteur des lettres, langues et sciences humaines.

Se dessine ainsi une double tendance, apparemment opposée, entre des chances de succès finalement réelles pour les étudiants littéraires et linguistes et des chances de succès néanmoins confirmées pour les étudiants de formation scientifique admis à l'IUFM.

Cette opposition « apparente » traduit en réalité la double sélection, successive, opérée à l'IUFM puis par le CRPE : les tests d'entrée, comme nous l'avons vu, avantagent les candidats « jeunes et scientifiques », et leurs caractéristiques sont également associées à un bon taux de réussite au concours, résultat observé dans d'autres contextes géographiques comme le montre par exemple l'analyse de Marsollier (2007) à l'IUFM de Poitou-Charentes.

La confrontation de ces résultats à ceux observés au plan national (MEN-DEPP, 2007) est instructive : on y relève de la même manière que les candidats admis de l'IUFM sont généralement plus jeunes (24,9 ans) que l'ensemble des lauréats (26,4 ans). La proportion des diplômés à bac+5 parmi l'ensemble des admis s'élève seulement à 4% parmi les admis (mais elle atteint 25% si on se place à bac+4), sachant que le taux de réussite au concours augmente avec le niveau de diplôme obtenu.

Les comparaisons par type de licence obtenue préalablement confirment également les résultats observés à la Réunion. Les candidats titulaires d'une licence pluridisciplinaire ont le meilleur taux de réussite (30%), suivis par les étudiants issus de biologie et géologie (26%), d'anglais (25%), de lettres (22%), d'histoire (21%). Les autres disciplines sont nettement distancées : STAPS⁵, droit et économie (18%), géographie et sciences de l'éducation (16%), sociologie et psychologie (15%)...

Une remarque s'impose concernant le cas particulier des sciences de l'éducation, groupe numériquement majoritaire en PE1 et en PE2, résultante d'un afflux, observable au plan national mais beaucoup plus marqué localement, vers cette licence (Si Moussa, 2004). Il est ici essentiel de remettre en cause un certain nombre d'idées reçues en partie liées à l'absence d'interprétation rigoureuse des données, comme le montre le tableau suivant, illustrant des résultats locaux également observés au plan national⁶.

5. Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

6. Pour la session 2006 du CRPE, on recense par exemple 1 158 titulaires d'une licence de sciences de l'éducation et 734 titulaires d'une licence pluridisciplinaire parmi les admis. Mais les effectifs des candidats présents étaient respectivement de 7 126 et 2 428 !

Tableau 2 :
Exemples de taux de réussite par discipline

Licence	Total PE1	PE1 admis	Taux de réussite (%)
Sciences de l'éducation	148	40	27,0
Lettres et langues	109	34	31,9
Sciences	80	29	36,1

D'après les deux colonnes exprimées en chiffres absolus, notamment la deuxième, l'avantage des étudiants issus de la filière « sciences de l'éducation » paraît tout à fait évident : ils sont les plus nombreux en PE2, donc parmi les lauréats PE1 de l'IUFM. Or, en rapportant leur effectif en PE2 à celui recensé en PE1, soit en calculant un taux de réussite par discipline, nous obtenons un classement tout à fait différent. L'existence de variables significativement discriminantes dans la réussite semble en tous cas se confirmer.

III. Les résultats du CRPE à la Réunion : confirmation partielle d'une sélection scolaire

Nous avons tenté de vérifier par le biais d'outils statistiques plus solides l'existence d'une liaison significative entre la réussite au concours et certaines caractéristiques des candidats.

En raisonnant préalablement de manière descriptive ou « brute » comme dans l'ensemble des développements précédents, il est possible de calculer le pourcentage moyen de réussite pour différents profils de candidats ou variables, comme le montre le tableau suivant. Notons ici que le résultat obtenu au test d'entrée constitue déjà un prédicteur significatif de la réussite au concours puisque le score global au test des PE1 admis est supérieur de 10 points à celui des PE1 non admis au concours⁷.

7. Mais on observe, selon les champs disciplinaires des tests de connaissance et les différentes caractéristiques des candidats, des variations peu importantes qui renforcent l'hypothèse d'une forte hétérogénéité des résultats et donc de chances de réussite « partagées » au concours (Si Moussa, 2008).

Tableau 3 :
PE1, taux de réussite catégoriels (%)

GENRE Femme = 30,7 Homme = 29,0	BACCALAURÉAT S = 35,6 ES = 29,5 L = 26,5
P.C.S. Favorisée = 34,1 Moyenne = 30,5 Défavorisée = 26,7	TAUX GLOBAL 30,3%
Parcours bac/licence Réunion/Extérieur = 42,9 Extérieur = 40,0 Extérieur/Réunion = 37,5 Réunion = 27,1	LICENCE Scientifique = 36,1 Lettres/Langues = 31,9 STAPS = 29,0 Droit/Economie = 28,2 Sc. éducation = 27,0 Sc. hum. et soc. = 26,5

Tableau 4 :
PE1, modélisation de la probabilité de réussite au concours

Modalité de référence	Modalités testées	Résultat
Homme	Femme	Non significatif
Année de naissance		Positif (*)
PCS favorisée	Défavorisée	Négatif (*)
	Moyenne	Non significatif
Bac scientifique	Economique	Non significatif
	Littéraire	Négatif (*)
	Autre	Négatif (**)
Licence scientifique	STAPS	Non significatif
	SHS	Négatif (*)
	Lettres-Langues	Non significatif
	Droit-Eco.	Non significatif
	Éducation	Négatif (*)
Formation à la Réunion	Extérieure	Positif (**)

(*) Estimation significative avec un seuil de confiance de 90%.

(**) Estimation significative au seuil de confiance de 95%.

Des écarts de réussite apparemment significatifs sont à nouveau observés pour certaines variables, en particulier le lieu géographique de formation, l'origine sociale, la série du baccalauréat⁸ et le secteur disciplinaire de la licence. Il convient de vérifier si ces différences sont « nettes », c'est-à-dire confirmée par une analyse multivariée permettant d'isoler l'influence propre de chacune de ces variables⁹. Le tableau 3 ci-dessous résume quelques exemples de résultats des différents modèles estimés en tenant compte des corrélations observées entre les différentes variables.

Nous retiendrons plus particulièrement les éléments suivants :

- une influence peu significative des variables sociodémographiques : les étudiants plus jeunes et d'origine sociale favorisée ont certes un léger avantage mais la réussite de nombreux candidats « PE2 nouveaux » plus âgés gomme en partie cette tendance ;

- une influence très nette du lieu géographique d'obtention du baccalauréat et de la licence : les candidats ayant réalisé un parcours « extérieur » ont une probabilité de réussite estimée supérieure de 14% à celle des étudiants formés totalement dans le département, toutes choses rendues égales par ailleurs ;

- la série du baccalauréat conserve également une influence, toujours à l'avantage des bacheliers scientifiques, l'écart en termes de probabilité de réussite étant particulièrement significatif avec les bacheliers littéraires (environ 10%) et surtout des séries non générales (23%) ;

- enfin, la licence obtenue est discriminante, au détriment notamment des sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales par rapport aux spécialités scientifiques, hors STAPS, sachant toutefois que, là aussi, la réussite des PE2 nouveaux favorise une répartition beaucoup plus élargie des chances de réussite, dans le contexte d'une offre de licences plus restreinte au plan local (les cursus de type pluridisciplinaire, les LEA¹⁰, la sociologie et la psychologie représentent un contingent de candidats non négligeable au niveau national).

Les résultats obtenus à ce même niveau (MEN-DEPP, 2007) selon une méthodologie similaire conduisent à des conclusions relativement proches : l'âge (jeune) du candidat est valorisé, ainsi que les formations initiales hors Université (écoles d'ingénieur, grandes écoles...), accentuant la thèse d'une

8. Hors séries générales, le taux de réussite moyen s'élève à 17,5%.

9. Cette option méthodologique est indispensable pour garantir une certaine fiabilité dans une analyse menée selon une démarche quantitative (Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Bressoux, 2008 ; Si Moussa, 2003).

10. Langues étrangères appliquées.

réussite au CRPE particulièrement associée à un cursus scolaire de très bon niveau. Le fait de préparer son concours à l'IUFM est aussi nettement synonyme d'une plus forte probabilité de réussite, résultat qui n'est pas observé en 2006 à la Réunion et dans quelques autres académies (Créteil, Toulouse, Guyane, Guadeloupe). Ceci nous conduit à apporter un début de réponse à la double question de l'analyse du profil de recrutement opéré à l'IUFM de la Réunion et de ses « conséquences » en termes de réussite au CRPE nécessairement en relation avec certaines caractéristiques spécifiques à notre contexte régional. Deux points essentiels semblent devoir orienter la réflexion et l'action à ce niveau :

- Premièrement, le rejet partiel de l'hypothèse d'un profil « spécialisé » de candidat particulièrement adapté à la réussite au concours : certes, un bon niveau général au plan scolaire (baccalauréat) et une formation scientifique (les deux sont souvent corrélés) procurent incontestablement un avantage significatif, notamment aux épreuves d'admissibilité, mais d'autres profils de formation initiale conduisent également à la réussite au concours. La diversité des compétences requises et des champs de connaissances abordés au concours et aux tests d'entrée à l'IUFM favorise l'hétérogénéité des parcours et une certaine égalisation des chances ce qui n'est certainement pas totalement préjudiciable en termes d'efficacité¹¹.

- Ensuite, l'analyse des résultats met en lumière des difficultés « qualitatives » globales, tant au niveau de l'IUFM que de son principal « pourvoyeur », l'Université de la Réunion, comme en atteste le faible taux de réussite global des PE1 au concours (environ 30%) mais aussi la moyenne générale académique obtenue à ce même concours, inférieure à celle de nombreuses régions, ce qui favorise également « un nivellement des valeurs » expliquant en partie l'égalisation relative des chances de réussite évoquée précédemment. En d'autres termes, il conviendrait à la fois d'améliorer les résultats des candidats de l'IUFM et plus globalement ceux de l'ensemble de l'académie ! De ce point de vue, il serait très instructif de mener une analyse comparative des productions écrites des candidats au CRPE à la Réunion avec celles des candidats des autres académies du même groupe (les sujets sont identiques) afin d'identifier précisément où se situent les lacunes de nos étudiants, comme le permettent par ailleurs les évaluations nationales menées notamment... pour les élèves de l'école primaire.

11. L'expérience montre par la suite que « sur le terrain », les compétences professionnelles, notamment pédagogiques, ne sont pas toujours corrélées positivement à la qualité des acquis scolaires ou académiques.

Références bibliographiques

- BARÈGE Dominique (2005), *Le Rapport au savoir professionnel des enseignants du premier degré : le cas du rapport au référentiel de compétences en début de parcours professionnel*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse 2.
- BRESSOUX Pascal (2008), *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck.
- DEVINEAU Sophie (2006), « L'école pour les femmes : rapports sexués aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 1.
- DURU-BELLAT Marie et MINGAT Alain (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, Presses universitaires de France.
- JABOIN Yveline (2007), « Les déterminants sociaux et scolaires des carrières enseignantes. Le cas des professeurs des écoles stagiaires à l'IUFM de Bretagne », *Carrefours de l'éducation*, n° 23.
- MARSOLLIER Christophe (2007), « Critères de sélection des candidats à l'admission en PE1 et résultats au CRPE. Le cas de la session 2005 à l'IUFM de Poitou-Charentes », *Expressions*, n° 29.
- M.E.N.-D.E.P. (2005), « Portrait en 2004 des enseignants du premier degré », Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, n° 05-20.
- M.E.N.-D.E.P. (2007), « Concours de recrutement de professeurs des écoles. Session 2006 », Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, n° 07-28.
- SI MOUSSA Azzedine (1994), « De la pré-professionnalisation à l'entrée en IUFM : parcours et orientation vers le professorat des écoles », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4.
- SI MOUSSA Azzedine (2003), « De l'apport des analyses multivariées à la Réunion », in TUPIN Frédéric (sous la direction de), *École et éducation*, collection « Univers créoles », n° 3, Paris, Anthropos.
- SI MOUSSA Azzedine (2004), « Évolution des profils et réussite des étudiants en sciences de l'éducation », communication au 5^{ème} Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation, CNAM, Paris.
- SI MOUSSA Azzedine (2005a), *Le Devenir des diplômés de l'enseignement supérieur à la Réunion*, rapport de recherche, CERESUR, Université de la Réunion.

- SI MOUSSA Azzedine (2007), *Analyse des résultats au CRPE 2006 : déterminants sociodémographiques et scolaires*, Rapport OMRF, IUFM de la Réunion.
- SI MOUSSA Azzedine (2008), *La Préparation au professorat des écoles : analyse des résultats des sessions 2006 et 2007*, Rapport OMRF, IUFM de la Réunion.
- SI MOUSSA Azzedine et TUPIN Frédéric (2005), « Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultrapériphériques. Le cas de la Réunion », in DEMEUSE Marc et alii (dir.), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck.
- SI MOUSSA Azzedine (sous la direction de) (2005b), *L'École à la Réunion, approches plurielles*, Paris, Karthala.
- SKOC-GÉROME Fabienne (2004), *Un concours de circonstances : l'identité des professeurs des écoles des années 1990 et 2000*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris 10.
- TULA Monica (2006), *Prise en compte de la biographie scolaire et construction des compétences professionnelles dans la formation initiale des professeurs des écoles : contribution à l'analyse du processus de construction de la professionnalité enseignante*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Grenoble 2.

FRATERNITÉ ET SOLIDARITÉ : DEUX VECTEURS DU « MIEUX VIVRE ENSEMBLE » ?

Bernard JOLIBERT

Université de la Réunion (IUFM)¹

Résumé. – La fraternité et la solidarité sont aujourd’hui invoquées en toutes circonstances pour tenter de rétablir un lien social en grande difficulté. Confondant souvent ces deux sentiments, on attend confusément d’eux qu’ils permettent de résoudre dans l’urgence un problème majeur de cohésion. En réalité, ces deux sentiments ne doivent pas être confondus ; ils correspondent en effet à des formes de liens différentes et, parfois même, opposées. Surtout, ils permettent indifféremment soit un « mieux vivre ensemble » soit, au contraire, un repli identitaire féroce et destructeur pour l’unité sociale dans sa globalité. Envisagés de manière particulariste, ils concourent à l’isolement et au clivage ; ce n’est que lorsqu’on les pense par rapport à l’universel qu’ils peuvent aider à renforcer la cohésion entre groupes diversifiés.

Abstract. – Nowadays, fraternity and solidarity are called up in every situation to restore moral and social bounds that are in great decay. These two ideas are frequently confused although they are different by their opposite causes and by their consequences, occasionally in conflict as well. Above all, they can equally cause the worst gregarious ethnic isolation or the best understanding between dissimilar groups of people living under the same political laws. The efficiency of brotherhood and solidarity depends on the extension of the concept. If they only concern a group of people, part of the whole, we risk political cleavage and social downturn. If fraternity and solidarity concern all mankind, then, they can help to restore social and moral cohesion.

Fraternité, solidarité : deux notions rebattues qui appartiennent conjointement aux champs de la philosophie, de la psychologie, de la morale, de l’économie, du droit, de la sociologie et de la politique, avec de nombreux chevauchements de domaines, et qui se voient fréquemment invoquées lorsqu’il est question de restaurer une cohésion sociale en fragmentation ouverte. Chacun s’accorde en effet sur un constat inquiétant : ce que l’on appelle le « vivre ensemble » républicain est de plus en plus menacé dans sa

1. Professeur émérite, responsable du GREPHE (Groupe de recherche en philosophie de l’éducation).

quotidienneté la plus ordinaire (Taguieff, 1996). Chaque groupe ethnique revendique une identité originale, chaque famille invoque ses racines spécifiques, chaque classe sociale se retranche derrière sa propre culture, l'individualisme triomphant refuse tout sacrifice à la communauté. La société dans laquelle nous vivons semble rencontrer d'importantes difficultés de cohésion. Le repli identitaire le plus agressif s'affirme avec la meilleure conscience du monde contre l'idée de citoyenneté ou même contre la plus élémentaire attention aux autres.

Au-delà des comportements sectaires traditionnels (Schnapper, 1998) ou du racisme ordinaire (Taguieff, 2002), à côté des attitudes que l'on appelle pudiquement « incivilités », la menace d'éclatement social et politique se devine à l'enrichissement du vocabulaire qui glisse sans difficulté du champ des sciences sociales à la langue de tous les jours. On connaissait l'anomie durkheimienne (Durkheim, 1985), la fragmentation de la société et son ethnisation plus ou moins discrète (Wievorka, 1993). Discrimination, ségrégation, intolérance, ethnocentrisme, conflits interculturels, repli identitaire, tensions multiculturelles, ghettoïsation, déchirure du tissu socioéconomique, identitarisme : autant de notions devenues courantes désormais et qui traduisent la réalité, douloureusement vécue, d'une société tentant d'exprimer par les mots le fait que sa cohésion est menacée de manière interne ainsi que l'inquiétude politique que cette perte d'unité provoque (Ferréol, sous la dir. de, 1998). Le problème qui se pose est en effet des plus délicats. S'il nous touche directement, il peut se poser de manière plus générale : comment une nation composite, diverse, fragmentée dans sa réalité sociale peut-elle rester unitaire dans sa réalité politique (Costa-Lascoux, 2005) ?

Dans l'urgence d'une division sociale manifeste, les idées et les sentiments de fraternité ou de solidarité sont alors invoqués comme de possibles outils fédérateurs. Ils permettraient d'améliorer les relations et les échanges simplement humains entre individus appartenant à des groupes différents et chez qui domine prioritairement le sentiment exacerbé de la différence. Ce ne sont pas, on le devine, de simples incantations circonstancielles répondant à l'urgence de la crise, même si, parfois, elles peuvent servir de « cache-misère » stratégique en situation conflictuelle difficile. Leur contenu moral, social et politique pourrait permettre de contrer efficacement la menace de délitement vécue comme une grave remise en cause de la cohésion du tissu social et, plus généralement, simplement humain. Sortes d'instruments fédérateurs d'un « vivre ensemble » en déshérence, le lien fraternel, chaleureux au plan sentimental et l'entraide solidaire, efficace dans le cadre économique, constitueraient les ultimes recours, là où la cause consensuelle semble si gravement menacée qu'elle se traduit au mieux par l'indifférence réciproque

des citoyens, au pire par la violence interethnique ou territoriale la plus soudaine et la moins contrôlable.

Le plus souvent en effet, dans la langue courante d'aujourd'hui, on emploie indifféremment ces termes de fraternité et de solidarité lorsqu'il est question des liens affinitaires qui permettent de rapprocher socialement les hommes en les maintenant dans des relations d'entraide mutuelle, d'accord juridique ou d'amitié plutôt que dans des rapports de concurrence, d'hostilité ou d'indifférence. L'usage commun, pour confus qu'il puisse paraître, est loin d'être totalement absurde. La solidarité ne semble-t-elle pas contenir un minimum de reconnaissance fraternelle entre les personnes qui font bloc face à l'adversité ? La fraternité, quant à elle, n'implique-t-elle pas comme allant de soi une consolidation forte du nœud humain, une entraide à la fois affective et sociale ? Leur conjonction, combinant la chaleur fraternelle et l'échange bienveillant, l'affectif et l'utilitaire, devrait conduire à une cohésion toujours plus forte de relations réciproques. L'usage courant, en dépit des confusions qu'il risque d'impliquer, n'aurait alors pas tort de considérer ces deux termes comme quasi-synonymes, autorisant à les employer indifféremment l'un pour l'autre. Ne désignent-ils pas, au final, une même forme positive de relation interhumaine traduisant une entente toujours plus chaleureuse et un accroissement de la cohésion, de fait et de droit, entre les membres d'un groupe humain faisant société ?

1. Deux formes de cohésion sociale souvent confondues dans une même urgence

Dans les deux cas, lien fraternel ou lien solidaire, on se trouve dans un même domaine, celui de l'impératif à la fois moral et politique. Les termes suggèrent, en effet, un commandement avant tout éthique. Sous l'apparence d'un simple constat relationnel sur lequel il faudra revenir, surgit d'abord un impératif. Le sentiment de fraternité, tout comme l'invitation à la solidarité, est avancé comme une valeur positive. C'est bien l'idée de devoir moral qui se profile. De plus, dans les deux cas, la leçon est la même : il s'agit de condamner prioritairement l'égoïsme. On se méfie de l'homme seul. L'individu ne prend sens et valeur que dans le cadre d'un échange, échange primitivement affectif dans le cadre de la fraternité, échange réciproque plus utilitaire dans le cas de la solidarité. L'idée que l'on puisse faire passer l'amour exclusif de soi, la recherche de son intérêt propre ou de son plaisir personnel pour des devoirs primitifs semble une absurdité dans les deux cas. Toute concep-

tion qui voit dans l'individu la valeur la plus élevée est destinée à se voir condamnée. Le lien interhumain prime sur l'individu isolé.

Plus positivement, le regard que permettent de poser les idées de solidarité et de fraternité sur les relations entre les personnes invite à faire de la sympathie réciproque ou de l'échange mutuel les instruments efficaces de cohésion simplement humaine. En effet, dans les deux cas de figure, on invite à réduire la distance de soi aux autres et des autres à soi. Partant de l'idée que le rapprochement entre les êtres, pris individuellement ou en groupe, permet de se mieux connaître et que cette connaissance mutuelle entraînant, à plus ou moins long terme, une possible reconnaissance réciproque, on devrait parvenir à un équilibre social mieux affirmé. À tout le moins, on devrait finir par « mieux vivre ensemble » puisque on se comprendrait mieux. Par suite, en dépit des différences, chacun sentirait véritablement que celui que l'on croyait radicalement autre est, au final, proche de soi.

Il est intéressant de noter que ces deux sentiments enracinent la cohésion sociale qu'ils impliquent dans une situation conflictuelle préalable. Le lien fraternel, ainsi que l'indiquent des expressions comme « frères d'armes » ou « pays frères », par opposition aux autres, les adversaires, les ennemis, ou encore le nom de « frères » que se donnent entre eux les membres de certaines confréries ou associations, renvoie à l'instauration d'un souci de réserve qui se construit à l'écart de la masse. Le « faux frère » n'est-il pas celui qui trahit la société ou le groupe dont il fait partie ? Même opposition en ce qui concerne la solidarité. Celle-ci exprime une force sociale originale qui naît seulement du fait que les membres qui la composent se regroupent pour mieux résister à un risque extérieur, qu'il importe que ce dernier soit réel ou imaginaire. En devenant plus « solide », on vise à résister efficacement à l'oppression dont les membres, pris individuellement, pourraient être victimes. On ne devient fortement solidaire que face à des difficultés sérieuses ou à des ennemis ; on ne fait société que lorsqu'on se sent menacé. Cela vaut pour les fraternités religieuses traditionnelles qui ont souvent commencé à se développer contre leur propre hiérarchie et en dehors du siècle, comme par exemple les groupes laïcs, les francs-maçons, longtemps menacés. Bergson rappelait que la « cohésion sociale est due, en grande partie, à la nécessité pour la société de se protéger contre d'autres, et que c'est d'abord contre tous les autres hommes que l'on aime les hommes avec lesquels l'on vit » (Bergson, 1984, p. 28).

La fraternité, comme la solidarité, ne se construit dans toute sa force et ne se comprend donc que dans l'adversité. Il doit y avoir conflit ou, à tout le moins, risque d'opposition à d'autres hommes, pour que ceux-ci acceptent de se rassembler et que le lien social se constitue ou se renforce. L'unité interne

d'un groupe, que celui-ci soit familial ou économique, à dominante sentimentale ou cimenté par un calcul intéressé, repose sur la rivalité à d'autres êtres contre lesquels il faut faire bloc pour survivre. Les forces qui sont convoquées pour rassembler, réunir, souder les êtres, trouvent paradoxalement leur origine dans une altérité et une désunion radicales. On pourrait dire alors, parodiant Alain, que le groupe ne se pose qu'en s'opposant, et on comprend de ce fait que solidarité et fraternité se retrouvent parfois confondues pour justifier le repli identitaire le plus farouche sur des origines familiales ou ethniques communes ou sur un corporatisme combatif.

Dans certains quartiers, on ne reconnaît pour « frères » que ceux de la même origine ethnique, qui habitent les mêmes lieux, voire les mêmes immeubles. La défense officielle de l'unité syndicale cache souvent mal la véritable concurrence que se livrent les diverses organisations de protection des travailleurs sur le terrain des luttes sociales. Loin de tout angélisme, fraternité et solidarité paraissent donc autant éloignées des idées de charité naturelle, de sympathie morale immédiate ou de bienveillance innée que de celle de sociabilité spontanée. Elles sont plus proches de l'idée kantienne « d'insociable sociabilité » que de celle de bienveillance irénique des hommes vivant en société. Les hommes n'apparaîtraient-ils alors comme des « animaux politiques », suivant la formule d'Aristote (Aristote, 1990, VIII, 10), que sous la pression de circonstances hostiles ? Le paradoxe devient encore plus marqué lorsqu'on se rend compte qu'en dépit du risque de repli identitaire qui vient d'être souligné, s'affirme dans les deux cas l'exigence contradictoire, non moins forte, d'universalité. La fraternité et la solidarité, pensées jusqu'au bout d'une logique de rapprochement des hommes, conduisent à prendre pour objet non plus le groupe restreint, la famille au sens étroit, l'ethnie ou l'appartenance nationale, mais l'humanité entière. On parle alors de « fraternité universelle » ou de « solidarité de tous envers tous et de chacun avec chacun ». On met entre parenthèses dans ce cas les singularités, les particularismes et les divisions pour ne se soucier que de ce qui pourrait rapprocher les citoyens de la nation et, au-delà, les citoyens du monde que sont les hommes.

On se rend donc compte d'emblée que la métaphore d'origine familiale peut être indifféremment appliquée à des sociétés closes, entraînant un repli identitaire toujours plus marqué ou, au contraire, étendue à l'ensemble de l'humanité, sans distinction d'origine ou de religion. On se replie sur soi entre « frères » ou, à l'inverse, on se rend compte qu'on est tous « frères ». La notion semble tiraillée entre le repliement le plus étroit et l'ouverture vers l'humanité la plus large. Il en va de même pour la solidarité, souvent prise entre le souci corporatiste de consolidation des forces du groupe économique

restreint et, inversement, l'ouverture à l'ensemble des hommes, comme on le voit lors du traitement international des graves catastrophes naturelles. Il ne s'agit plus de se regrouper pour défendre à tout prix des intérêts circonstanciels, mais d'insister sur la fragilité de l'humaine condition qui permet de sentir que les difficultés rencontrées par les autres sont, en fait, les miennes. La solidarité interne de tel groupe étroitement défini et qui défend les intérêts spécifiques de ses membres relève alors plus du *lobbying* que de la confraternité ou de la solidarité universelle.

Il existe ainsi une tension entre la tentation de repli sur le singulier et celle de l'ouverture vers l'universel humain, tension qui reste inhérente aux deux notions. Cette tension se traduit par la cohabitation, parfois ambiguë, d'affects difficilement compatibles au sein même de personnes qui se sentent tiraillées entre le repli identitaire et l'ouverture humaniste. Cette coprésence de sentiments aussi contraires que l'égoïsme et l'altruisme, aussi bien dans la fraternité que dans la solidarité, a été soulignée par le fondateur du positivisme (Comte, 1928). Repliement sur soi et ouverture aux autres, tendance au rétrécissement du groupe et mouvement de sympathie envers tous cohabitent en l'homme de manière ambiguë dès que celui-ci se voit dans la nécessité de vivre avec des êtres à la fois semblables et différents. Comte crée le mot « altruisme » aux alentours de 1830 pour désigner l'ensemble des sentiments désintéressés qui nous poussent à envisager l'intérêt des autres comme essentiel, préférable même au nôtre propre dans les cas extrêmes. En réponse à l'égoïsme, tout aussi naturel, qui nous pousse à nous préserver, y compris en resserrant des liens individualistes et intéressés entre les hommes, l'altruisme traduit une forme d'amour qui se rapproche plus de la sympathie universelle que de l'attachement sélectif. Les inclinations électives égoïstes (préférences affectives, amour, affinités, etc.) sont tout à fait souhaitables dans la mesure où elles sont la base de la survie de l'individu comme de celle de l'espèce, mais elles portent dans leur prolongement logique un sentiment moral plus général, ouvert sur l'ensemble de l'humanité (Jolibert, 2004, p. 114-115). Pour le père du positivisme, l'objet terminal de l'affection et du dévouement qui constitue l'objectif ultime de la morale comme de la politique n'est autre que l'idée d'« humanité » qui comprend chaque homme singulier et que tout homme peut comprendre.

À la suite de Comte, il faut enfin souligner la teneur affective forte de ces deux notions qui sont porteuses d'une même ambiguïté. Qu'elles expriment un attachement privilégié de quelques-uns à quelques-uns sur le modèle des confréries les plus étroites ou sur celui de certains organismes professionnels de défense ou, au contraire, qu'elles élargissent les bénéfices de leur action à l'humanité tout entière, elles témoignent d'une richesse affective importante.

Cette puissance d'affect se retrouve dans l'interprétation que l'on peut proposer de la devise de la République française : *Liberté, égalité, fraternité*. Ainsi que le voyait Bergson (Bergson, 1984), la liberté et l'égalité restent des notions abstraites, inspirées de la philosophie ou des mathématiques, purement intellectuelles et qui, de plus, tirent le citoyen à hue et à dia. En effet, la liberté ne risque-t-elle pas de se développer au détriment de l'égalité comme on peut le constater dans l'épanouissement sans entraves du libéralisme économique ou dans les revendications anarchisantes des mouvements libertaires ? Inversement, l'égalité ne se transforme-t-elle pas vite en égalitarisme et en tyrannie insupportable lorsqu'en son nom, on finit par ruiner les libertés citoyennes concrètes les plus élémentaires ? La notion de fraternité vient tempérer quelque peu la froideur abstraite et le tiraillement des deux premières qui pourraient autrement se contrarier, voire s'exclure.

La notion de solidarité possède une vertu harmonieuse semblable. Il ne faut pas oublier qu'à plusieurs reprises au cours de l'histoire, la proposition a été faite de remplacer le terme fraternité par celui de solidarité. Les républicains de 1848, par exemple, proposent le terme « solidarité » pour signifier que la société n'est pas une simple juxtaposition d'individus aux intérêts divers mais un véritable corps au sens d'ensemble complexe d'organes en interactions réciproques. Au-delà des liens juridiques ou politiques, l'idée de solidarité implique des relations qui engagent la reconnaissance affective. Pour être moins archaïque et moins historiquement connoté que le lien fraternel, le lien solidaire reste cependant affectivement puissant.

Ainsi que le souligne Bruno Karsenti (Karsenti, 1998), il y a plus de charge affective dans le lien solidaire qu'il paraissait de prime abord. Il n'est pas nécessaire de prendre l'exemple des bandes organisées ou des émeutes des banlieues pour s'en rendre compte. L'histoire des révoltes populaires traditionnelles, comme par exemple celle des « demoiselles » en Languedoc, montre que les relations solidaires ne réduisent pas les rapports interhumains à des problèmes techniques d'accord liés aux questions d'intérêt. Qu'on les envisage sous l'angle de la solidarité mécanique ou sous celui de la solidarité organique (Durkheim, 1985) ne change que peu de choses quant à notre problème : la solidarité en général traduit un sentiment d'appartenance qui peut conduire soit à agir dans la violence la plus aveugle lorsque les intérêts sont menacés, soit, pour peu qu'on la pense jusqu'au bout à la manière d'Auguste Comte, à découvrir l'idée de l'humanité comme un Grand Tout qui invite indissolublement à la fraternité ou à la solidarité.

2. Une distinction nécessaire : deux modèles différenciés de cohésion sociale, deux manières d’appréhender l’autre

Un premier doute s’installe pourtant lorsqu’on s’interroge sur l’emploi primitif de ces termes, singulièrement dans l’analyse sociale. Ces mots, en effet, sont loin de naître en même temps et dans un contexte semblable. Leur étymologie propre ne traduit pas les mêmes exigences. De plus, ils ne semblent pas s’inscrire tous les deux dans le même registre d’idées historiques mais plutôt dans des situations sociopolitiques et juridiques très différenciées. Quant aux modèles humains et interhumains qu’ils véhiculent, ils sont loin de se recouvrir de manière aussi évidente qu’on vient de le voir. Michel Richard rappelle très justement (Ferréol, sous la dir. de, 2003) que, dans la devise de la République française, le choix de la fraternité n’a pas été sans réticences. Certains républicains du XIX^e siècle lui reprochaient son origine familiale et sa connotation religieuse trop chrétienne, proposant de lui substituer le terme de solidarité, mieux approprié au régime laïque naissant. Léon Bourgeois (Bourgeois, 1897), reprenant les idées de Pierre Leroux (Leroux, 1840), se méfie de tout ce qui pourrait évoquer la charité. Il propose que le ciment social prenne la forme de la solidarité.

Si la pensée, comme le veut Platon, doit commencer par la recherche du mot juste, de la bonne définition, alors nous sommes au cœur de la recherche philosophique. Pour s’opérer dans le champ social, cette recherche se doit d’être encore plus vigilante, car l’usage courant, le plus souvent intentionnellement orienté, vient interférer avec l’effort de compréhension strictement conceptuel. Analyser, c’est tenter d’abord de séparer ce qui est entremêlé, faire effort pour penser à part ce qui mérite d’être posé à part. Pourquoi trois mots pour désigner une seule et même chose ? N’y aurait-il pas une différence irréductible entre le lien fraternel et le lien solidaire, quand bien même tous deux apparaîtraient comme des outils positifs du ciment social en tant qu’ils invitent à une dépendance réciproque ? Obéir à des devoirs mutuels n’implique pas que l’on se sente frères, ni que l’on partage un même engagement. Il existe des « fraternités » si agressives qu’on est en droit de se demander si les guerres intestines auxquelles elles conduisent ne devraient pas faire l’économie d’un lien aussi belliqueux à l’interne comme à l’externe. Si, dans les deux cas, on se trouve bien dans le domaine des sentiments qui peuvent cimenter le lien politique et aider à maintenir ou à restaurer la cohésion sociale là où elle tend à s’effriter, il semble cependant que chacun recouvre une forme originale de cohésion, avec ses qualités propres, ses exi-

gences singulières mais aussi ses dérives et ses limites que l'irénisme du discours politique tend parfois à oublier, pour les meilleures raisons du monde, il est vrai, puisque la paix sociale est au bout. Le lien tissé n'est peut-être ni de même nature ni de même portée dans les deux cas. Quant aux risques que chaque forme de « tissage » peut faire courir, il n'est pas le même. Commençons par en examiner de plus près le sens exact. Les conséquences et les implications sociologiques qui en découlent n'en seront que plus évidentes.

Si on s'en rapporte à l'étymologie et à l'histoire des mots – démarche prudente pour qui veut éviter les confusions et les approximations hâtives –, on se rend immédiatement compte que ces deux termes, pour proches qu'ils paraissent dans l'usage courant contemporain, appartiennent à des univers relationnels très différents. Le lien de fraternité prend modèle dans la famille. Il implique la référence à une identité commune de sang, comme l'indique assez clairement l'échange symbolique « de sang » par lequel l'amitié complice ou mafieuse passe par un élément corporel essentiel. Cet échange ne consiste-t-il pas à vouloir inscrire en nature un rapprochement qui ne relève que des circonstances accidentelles ? Que cette identité d'origine soit réelle ou symbolique (parenté par le totem dans les groupes à tendance exogamiques, bandes, prétendues races ou religions), elle exprime le fait que nous sommes tous rattachables à une même source parentale. Le lien qui unit les membres du groupe est d'autant plus fort qu'il se fonde alors en nature, offrant de ce seul fait originel une résistance exceptionnelle. Mon frère ou ma sœur ne sont-ils pas consubstantiels à mon être propre, ne font-ils pas partie intégrante de moi en dépit de la séparation physique ou de la distance ? Même origine parentale, même sang, par conséquent même destin ! Dès lors, on partage tout, les joies comme les peines ; les misères comme les malheurs. Dire de quelqu'un qu'il est son frère, n'est-ce pas affirmer que le lien qui unit est quasiment indestructible au sens où aucune épreuve ne saurait en venir à bout ?

La conséquence affective est importante. Se sentir frères, au sens figuré comme au sens propre, c'est se sentir attachés l'un à l'autre par un lien affectif de dépendance originelle plus puissant que toute autre forme de relation possible. Seul l'amour, dans son emportement à la fois passionnel et irrationnel, peut en concurrencer la prégnance. Dans le cas de la fraternité, le point de vue affectif domine et l'emporte aisément sur les liens plus conventionnels ou sur ceux, purement rationnels, de l'utilité économique ou de la pensée politique. Il s'inscrit directement dans l'essence de l'individu qu'il rattache viscéralement à un groupe humain donné, lui fournissant ses racines et une justification jusqu'au cœur même de son identité. Les célèbres « grands

frères » ne sont-ils pas convoqués en urgence dans les banlieues en difficulté pour retisser un lien social déliquescant dans la mesure où leur autorité sociale se voit fondée – symboliquement à tout le moins – en nature, précisément là où le politique et l'économique ont cessé d'agir en tant que tisseurs d'unification sociale. Leur autorité repose certes un peu sur l'âge et l'expérience, mais surtout sur la communauté ethnique, religieuse ou raciale qui justifie une parenté reconnue par tous. Les bandes elles-mêmes regroupent leurs membres en fonction d'une origine « ombilicale » commune.

Dans le cas du lien solidaire, en revanche, on semble plus proche des théories de Fourier et du champ économique que de l'urgence d'une réponse politique au désordre des banlieues. Au sens juridique premier, il y a solidarité lorsque quelque chose est commun à plusieurs, de telle sorte que chacun réponde du tout. On retrouve le latin *solidus* (massif). Contrairement au mot fraternité, directement dérivé du latin *fraternitas* qui désigna d'emblée un lien privilégié radical entre peuples ou entre coreligionnaires, le terme « solidarité » n'est entré dans l'usage courant que depuis le milieu du XIX^e siècle.

Ce sont, entre autres, les économistes Charles Fourier (Fourier, 1973) et Étienne Cabet (Cabet, 2002) qui en ont, en quelque sorte, lancé l'idée, pour qualifier un nouveau mode possible de relations réciproques entre les travailleurs, modèle dégagé des références religieuses trop marquées de la fraternité ou de la charité. Alain Policar, proposant une généalogie de la notion, a clairement montré (*in* Ferréol et Jucquois, sous la dir. de, 2003, p. 324) combien celle-ci a pu se dégager progressivement du contexte moral pour s'orienter vers un usage plus strictement politique, renvoyant à un régime social définissant les droits et les devoirs réciproques dans le monde du travail. Victor Considérant fut largement influencé par cette idée fouriériste et influença en retour les socialistes de 1848, principalement à propos du droit solidaire au travail. Quant à Célestin Bouglé (Bouglé, 1906), il défendra l'idée suivant laquelle, si la mystique chrétienne fraternelle, essentiellement individualiste, ne permet d'atteindre les autres que par l'intermédiaire de Dieu, comme par « contrecoup », la solidarité simplement et directement humaine, en revanche, en définissant des relations réciproques immédiates, nous inclut sans détour théologique dans la collectivité.

De plus, si la fraternité permet bien de soigner les plaies, elle apaise les souffrances sans pour autant porter remède aux causes qui les provoquent, alors que la solidarité, à l'inverse, implique un engagement politique plus volontariste car désireux de s'attaquer aux sources même de l'injustice. La solidarité attache les hommes par des droits et des devoirs réciproques qui se traduisent dans des règles juridiques et politiques, et pas seulement dans des liens de reconnaissance affective. On retrouve ici le sens juridique strict du

terme « solidaires » : étant tous à la fois débiteurs et créanciers les uns des autres, nous sommes dans des rapports de réciprocité strictement égalitaires. À ce niveau de l'analyse, un bref rappel historique est nécessaire si on veut mieux comprendre la nécessaire distinction qui doit être faite entre le lien solidaire et la relation fraternelle.

Il faut souligner tout d'abord le fait que la référence imagée à un lien « fraternel » pouvant exister entre l'ensemble des hommes (l'idée que nous sommes tous frères) remonte en fait bien au-delà du christianisme. En nous indiquant que nous sommes tous enfants d'une même nature, d'un même Cosmos ou des mêmes dieux, elle nous renvoie directement à la philosophie stoïcienne qui rappelait, à travers l'exigence du « cosmopolitisme » inhérent à cette doctrine, que nous sommes tous « fils de Zeus ». Par suite, le lien humain qui nous unit est celui de la fraternité. C'est à la fois la paternité des dieux et la maternité de la Nature commune qui justifient le lien puissant, originaire, qui devrait exister entre les hommes, relation de confraternité plutôt que d'hostilité. Cette idée sera reprise avec force par le christianisme. On se trouve donc bien, au-delà du juridique ou du politique, renvoyé à une métaphore biologique. La réciprocité exigée dans la fraternité ne relève pas d'une explication utilitaire ou d'un quelconque contrat rationnel. Elle ne repose pas non plus sur une attache circonstancielle d'intérêt. Antérieure à tout calcul, elle fonde une relation affective relevant du sentiment naturel du semblable pour le semblable. Au-delà de la métaphore judéo-chrétienne, elle se fonde de manière originelle à la fois dans l'unité de la nature et dans la mythologie antique.

Dans le cas de la solidarité, en revanche, l'histoire nous indique une tout autre origine et un tout autre contexte. Après la disparition des liens corporatifs très rigides, très contraignants, très hiérarchisés, mais aussi très protecteurs de l'Ancien Régime, la loi Le Chapelier, votée par la Constituante le 14 juin 1791, en interdisant toute association entre gens de même métier et toute coalition, supprime les corporations. Elle fait alors de chaque ouvrier manuel un individu isolé, une proie solitaire et sans défense pour l'industrie naissante, essentiellement préoccupée de productivité. Marx et Engels parleront justement de ce nouveau monde libéral du travail comme de celui de « renards libres dans un poulailler libre ». Les ouvriers désunis, dispersés, coupés de la protection juridique des anciennes jurandes, ne sont pourvus que d'une liberté purement « abstraite » au sens de Hegel, liberté sans moyens réels d'exercice. L'urgence est alors, aux yeux des économistes prolétariens, de leur proposer au plus vite un nouvel outil de cohésion. Le terme de solidarité traduit cette nouvelle union des travailleurs. Chacun isolément est faible, mais pris ensemble dans un tout « solide », le mouvement ouvrier est fort car

« solidaire ». Chacun peut y puiser la force qui lui manquerait s'il était seul. Dans *La Lutte des classes en France*, Marx (Marx, 2002) établit en historien et en philosophe un *distinguo* essentiel entre cette fraternité qui ne fait, selon lui, que recouvrir d'un masque sentimental plus que discutable la réalité de l'exploitation de certaines classes par d'autres, et la solidarité du mouvement ouvrier qui demande que l'on fixe des droits et des devoirs réciproques précis, mettant chaque liberté à l'épreuve de la liberté des autres. Ce que confirme Léon Bourgeois (Bourgeois, 1897) qui voit dans le fait de vouloir en rester au niveau des sentiments un moyen subtil d'éviter d'en venir au droit réel ou à l'action politique efficace. Certes, la fraternité va au-delà du simple fait de se sentir concerné par les autres, mais elle en reste trop aisément aux déclarations de principe. C'est plus une métaphore morale qu'un véritable concept politique. Les meilleures intentions morales se perdent dans le vide juridique ; il vaut mieux leur préférer les certitudes du droit et des faits.

À ce niveau, une remarque s'impose. On voit immédiatement que, dans le cas de la solidarité, aucun sentiment, aucune référence à un quelconque lien réel ou symbolique de sang ne sont exigés. On sort, dans ce cas précis, de l'affectif pour entrer dans le rationnel. Le lien solidaire est avant tout utilitaire et réfléchi. On est dans le domaine d'une réponse calculée à une situation d'urgence imposée par la dureté du monde du travail. Aucune origine ancestrale commune, aucune ressemblance physique, morale ou religieuse n'est exigée ; aucune hiérarchie naturelle, horizontale ou verticale, n'est invitée qui pourrait gêner l'égalité démocratique. L'inverse est même souvent présupposé dans le cas de la solidarité. Nous sommes solidaires en dépit de nos différences, au-delà de ce qui pourrait naturellement nous opposer, alors que nous ne sommes frères que sur la base d'une identité essentielle. Le lien solidaire, loin de s'enraciner en nature, est lié aux circonstances sociales. Il est volontaire. Il implique la représentation rationnelle d'une communauté réciproque d'intérêts, non un possible attachement affectif. En ce sens, il paraît mieux adapté aux régimes démocratiques, toujours méfiants à l'égard du paternalisme et des hiérarchies inhérentes à toute organisation familiale. L'idée de réciprocité que la notion de solidarité contient pousse très loin la rationalisation des rapports sociaux. Son modèle est à la charnière de la grammaire, de la logique et des mathématiques.

3. Entre clôture identitaire et ouverture vide aux autres : l'exigence d'universalité

L'emploi courant du terme « réciprocité » en fait un équivalent de « mutualité ». D'ailleurs, l'adverbe « réciproquement » a pour synonyme « mutuellement » et les grammairiens nous rappellent que l'expression « s'entraider réciproquement » est un pléonasme. S'aider réciproquement ou mutuellement suffit puisque l'adverbe indique qu'entre les personnes ou les groupes, l'action s'exerce du premier vers le second et du second vers le premier suivant une même forme et sous un même rapport. *Reciprocum* en latin, d'où vient notre terme « réciproque », combine en effet deux préfixes en apparence contraires : *re* qui signifie proprement « en arrière », « en retour », et *pro* (pour) qui veut dire « en avant », ce qui revient à combiner de manière paradoxale l'avance et le recul, l'aller et le retour dans un même concept, exprimant par là un mouvement de va-et-vient ou d'échange.

Le rapprochement entre solidarité et réciprocité semble augurer d'une fonction plus consensuelle de cette dernière. Dans une sorte de progression qui nous mènerait de l'affectif au rationnel, puis du rationnel au purement logique, on passerait de la fraternité à la solidarité pour atteindre l'abstraction maximale d'un lien comme épuré et enfin pensé de manière universelle, celui qu'implique l'idée de réciprocité citoyenne. Le droit pur pourrait enfin remplacer les sentiments plus ou moins précis et ambigus garantissant le lien social. Au-delà du sacro-saint respect des différences ou des préférences affectives, la notion abstraite de réciprocité permettrait enfin de découvrir dans la solidarité une réponse consensuelle et épurée aux déchirements du tissu social. À l'inverse de la fraternité qui conserve de ses racines familiales l'idée de hiérarchie, d'autorité naturelle et d'inégalité foncière (Aristote, 1990 ; Bossuet, 2003 ; Kant, 1986), la solidarité contient l'idée de complémentarité à laquelle s'ajoute celle d'égalité. En effet, le concept de réciprocité invite à engager une opération identique entre les membres composant l'échange. Réunissant droit et politique, il paraît donc apte à rassembler les membres désunis d'un groupe politique démocratique qui menace de se décomposer. On pourrait dire alors que, si la fraternité appartient plutôt au champ de la morale, la solidarité est mieux à même de remplir celui du droit, de l'économie ou de la politique.

Pourtant, le caractère réciproque de la solidarité n'offre pas une garantie absolue. Un premier doute s'installe en effet lorsqu'on prête attention à l'exemple pris par Littré pour illustrer l'emploi verbal de l'adjectif « réci-

proque » : « Ils se frappent. » Cette simple phrase invite d'emblée à la plus grande prudence quant aux vertus intrinsèquement pacificatrices et égalitaires de la réciprocité. On parle en effet en politique de concessions réciproques, mais aussi de menaces réciproques. Quant au domaine des sentiments, l'échange est tout aussi ambigu. L'amour peut être réciproque, tout comme la haine ou même l'indifférence. L'idée de réciprocité désigne un échange de contenus semblables, il ne stipule pas que cet échange doive être nécessairement un échange de bons procédés. La pire réciprocité est toujours possible lorsqu'un conflit survient. « Œil pour œil, dent pour dent ! » est un cri de guerre qui implique la même réciprocité de principe que celle de l'échange amoureux le plus tendre. Kant rappelle à ce propos (Kant, 1980) que la réciprocité est l'une des possibilités de la catégorie logique de la Relation, qu'il désigne par le nom de « communauté ». Elle indique l'action de deux substances l'une sur l'autre. Kant en dérive la troisième « analogie de l'expérience » : « Toutes les substances, en tant qu'elles peuvent être perçues comme simultanées dans l'espace, sont dans une action réciproque générale. » Rien n'indique, à ce niveau purement formel de l'analyse, l'orientation positive ou négative de cette action, le pire pouvant naître d'un usage dévoyé de la réciprocité. La politique de la canonnière, modèle international de réciprocité guerrière en vue d'obtenir un équilibre des forces, en reste un exemple historique toujours d'actualité.

Cette insuffisance nous renvoie alors à une réflexion sur l'efficacité du lien social que traduit chacune des deux notions. L'une des deux posséderait-elle une vertu interne de cohésion plus prégnante que l'autre ? Au-delà de l'indétermination de la réciprocité, la cohésion ne semble pas avoir la même force dans les deux cas. On peut en prendre deux exemples, celui du radeau de la Méduse et celui des mouvements de résistance français durant la Seconde Guerre mondiale, comme éclairant les limites de la solidarité. Des hommes qui ne se connaissent pas unissent leurs efforts pour survivre à un naufrage ou pour lutter contre l'occupant. L'union est suspendue à une lutte pour (ou contre) quelque chose. Il apparaît que le fonds du lien solidaire réside prioritairement dans le but poursuivi : survivre dans le cas des naufragés. Même dans les grands élans de solidarité internationale, surmédiatisés aujourd'hui, la racine du lien solidaire semble résider dans la maxime : « Si ça nous arrivait, nous serions bien contents que les autres nous aident, alors aidons-les ! » L'intérêt domine. Mais on voit immédiatement que la solidarité, qui naît avec les circonstances, risque fort de mourir avec leur disparition. Les occupants du radeau de la Méduse se déchirent lorsqu'ils comprennent qu'ils sont perdus, allant jusqu'à se livrer au cannibalisme. Certains réseaux de résistance, quant à eux, n'hésitent pas à s'entre-éliminer à la Libération,

les haines idéologiques reprenant le dessus lorsque le danger que faisait planer l'occupant est passé et que le nazisme paraît vaincu.

En revanche, la fraternité suscite un rapprochement que l'on pourrait qualifier d'inconditionnel. Elle n'est pas liée aux circonstances ; elle n'est pas relative à l'existence d'un but ou d'un danger communs. Les avatars de l'existence ne sont rien pour elle. Il ne s'agit pas de complémentarité intéressée, mais d'attachement sans condition aucune. Le lien de sang, réel ou symbolique, invite à une entraide inconditionnelle, dans son principe du moins. Mais alors un risque survient : sentir une fraternité native et sélective aussi puissante ne peut-il conduire, par contrecoup, à exclure les autres êtres humains du lien fraternel bénéfique, ceux par exemple qui ne sont pas pensés ou reconnus comme nos « frères » ?

En réalité, la solidarité comme la fraternité, sources possibles de lien social, possèdent une fragilité semblable ; elles se voient, l'une comme l'autre, paradoxalement confrontées à un risque de dissolution de ce lien qu'elles avaient pourtant pour objet de maintenir. Si la solidarité ne vaut, comme on vient de le voir, que pour le temps limité où un obstacle commun subsiste, la fraternité, qui se referme sur tel groupe social plus ou moins étroit, revient à instituer l'exclusion des autres groupes des bénéfices de ses apports. La fraternité est toujours sélective. On voit aujourd'hui certaines ethnies reconnaître leurs membres comme « frères », indiquant indirectement par là aux autres ethnies qu'elles ne sauraient participer de la chaleur et de l'entraide que le lien privilégié implique. Au mieux, les « autres » sont des « cousins » plus ou moins proches, au pire des êtres disqualifiés, voués aux gémonies. Quant à ceux avec lesquels on ne se reconnaît aucun lien de parenté, ce sont des êtres exclus, ni plus ni moins que des choses, avec lesquels on peut tout se permettre. La conscience du bien et du mal ne semble alors effleurer certaines personnes que lorsque l'action touche celui ou celle qui entre directement dans la fratrie. On voit que, dans ce cas, la fraternité devient contradictoirement un outil ségréatif d'exclusion sociale. Les critères peuvent être divers : religieux, raciaux, locaux, culturels, etc. ; qu'importe après tout ? L'important semble alors d'utiliser d'abord la fraternité pour signifier une inclusion étroite qui est indissolublement une exclusion non moins radicale. On est loin de l'idée de citoyenneté (Schnapper, 1994, et Taguieff, 1996). Or, il ne faut pas oublier que la cohabitation de groupes divers et variés n'est jamais le résultat d'un accord entre communautés qui auraient trouvé avec le temps un état d'équilibre, mais l'expression de l'adhésion de chacun à des valeurs communes, et d'abord celle de dignité de la personne humaine qui implique le droit de tous au respect. Cette adhésion ne saurait exclure quiconque sans menacer l'unité du tout. En dernier ressort, l'unité de la nation

repose donc sur la volonté, sans cesse réaffirmée par chacun, de vivre ensemble. On est en droit de se demander s'il n'en va pas de même pour l'humanité dans sa globalité. Bergson notait très justement que

« nous aimons naturellement et directement nos parents et nos concitoyens, tandis que l'amour de l'humanité est indirect et acquis [...]. On n'y parvient pas par étapes, en traversant la famille et la nation. Il faut que, d'un bond, nous nous soyons transportés plus loin qu'elle et que nous l'ayons atteinte sans l'avoir prise pour fin, en la dépassant. Qu'on parle d'ailleurs le langage de la religion ou celui de la philosophie, qu'il s'agisse d'amour ou de respect, c'est une autre morale, c'est un autre genre d'obligation qui viennent se superposer à la pression sociale. » (Bergson, 1984, pp. 28-29).

Un autre danger de la fraternité, danger qui est en fait la conséquence affective de ce qui précède, réside dans l'enfermement auquel elle conduit lorsqu'elle devient exclusive. Le lien fraternel tend à devenir fusionnel si rien d'universel ne vient en contrebalancer la force. À la fois irrationnel, sélectif et exigeant, son résultat le plus patent revient à isoler ceux qui l'éprouvent avec force de l'ensemble de la communauté. De la préférence à l'exclusivité et de l'exclusivité à l'exclusion le glissement est plus facile qu'on ne le croit. Le lien devient alors un lien de ressemblance, voire d'identité. Seuls sont dignes d'amour les proches. Dans ce cas, au lieu de permettre de tisser un lien social élargi, la fraternité se fait exclusive, elle isole la personne de l'ensemble de la communauté.

Comment éviter cette dérive ? Peut-être en n'oubliant jamais de penser aussi bien la fraternité que la solidarité sous la rubrique de l'universel. Si on veut éviter aussi bien le risque de fusion affective que celui d'ethnocentrisme ou de racisme, il est souhaitable de toujours penser en termes de fraternité humaine, mais aussi de solidarité de tous envers tous. Seul sans doute le point de vue de l'universel, qui nous conduit à nous sentir à la fois frères et solidaires de tous les hommes, peut éviter les gauchissements particularistes qui conduisent à l'exclusion des autres. Tel est peut-être le sens premier de l'opposition bergsonienne entre morale close et morale ouverte. Au-delà de la célébration incantatoire des différences, c'est en reconnaissant en chaque homme la part d'humanité qui l'habite, que peut naître un sentiment de fraternité qui évitera la division. C'est en revanche quand la fraternité devient exclusive et étroite qu'elle entraîne des dérives sectaires ; c'est lorsque la solidarité ne s'exprime que dans les moments de crise qu'elle risque de devenir mafieuse.

Il est clair désormais qu'à invoquer la fraternité sans en référer à l'universel qui en justifie la pratique démocratique, on risque d'obtenir le contraire de ce que l'on souhaitait au départ : encore plus de morcellement

social et de repli identitaire. Il en va de même pour la solidarité. En la ramenant à la défense des intérêts corporatistes, on risque de produire un lien si étroit qu'il ne peut que conduire à l'isolement et à l'exclusion. Plus une société est multiple, plus la fraternité et la solidarité ne valent que par l'universel humain qui doit en sous-tendre l'unité. La démocratie est à ce prix. La fraternité vaut pour tous, tout comme la solidarité. Autrement, on a toutes les chances, ou les malchances, d'obtenir l'exact contraire de ce lien social élargi dont on pouvait attendre sinon de mieux vivre ensemble, du moins de cohabiter un peu moins mal.

En dépit du fait que ces deux termes correspondent à des débats touchant les relations interhumaines et visent à favoriser un lien social plus étroit, en dépit du fait qu'ils se trouvent tous deux valorisés dans le domaine politique et juridique comme agents d'un mieux « vivre ensemble », il semble qu'on ne doive ni les confondre ni leur accorder plus que ce qu'ils peuvent offrir.

La solidarité et la fraternité renvoient à des formes de rapports humains qui restent très différentes l'une de l'autre. Elles traduisent un même souci de mieux vivre ensemble certes, mais impliquent deux approches différentes du lien social. Au-delà des apparences, la différence de vocabulaire renvoie à une distinction inévitable. La solidarité répond à un calcul d'intérêts réfléchis, elle suppose un adversaire contre lequel s'unir et a beaucoup de mal à se maintenir lorsque le but est atteint ; la fraternité en revanche, envisagée comme métaphore morale plus que comme concept politique, est invoquée lorsqu'on veut mettre prioritairement en avant l'attachement affectif. On est alors dans le domaine du cœur plus que de celui de la raison calculatrice. Exprimant la nostalgie d'un système social fondé sur le modèle familial, le socle sur lequel elle repose paraît bien être la ressemblance entre les personnes, ressemblance qui repose sur une identité d'origine. Le fondement de la solidarité, en revanche, n'est autre que la complémentarité momentanée des différences.

En dépit d'une réelle séduction, ces deux formes de sociabilité contiennent un risque identique : celui de renfermement dans la particularité et l'exclusion des autres, ceux qui ne sont pas « pareils », qui n'ont pas les mêmes intérêts circonstanciels ou qui, pour une raison ou une autre (lignage, sexe, sang, foi, mœurs, etc.) ne sont pas dignes de réciprocité. C'est donc toujours à l'universel humain qu'il convient de les rapporter si on veut éviter une dérive clanique, ethnocentriste, voire raciste. La solidarité ne vaut que si elle permet de penser l'ensemble des hommes comme un grand tout, fait d'entraides et d'associations ; la fraternité, de son côté, n'a de sens que si elle rassemble l'ensemble des hommes en une même famille, au moins à titre

d'idéal symbolique; toutes deux ne valent qu'à la condition que se mette en place une norme positive universelle. Autrement, elles risquent de conduire au principe d'exclusion qui ne préjuge en rien d'un « mieux vivre ensemble ».

Mais, après tout, peut-être les hommes sont-ils habités par ce que Kant désignait sous l'expression d'« insociable sociabilité », désireux à la fois de vivre ensemble, de partager et de se fuir pour mieux affirmer leur indépendance et leur originalité. Ils pratiquent alors ce que Schopenhauer appelait plaisamment la « sociabilité du hérisson », cherchant à se rapprocher les uns des autres pour faire société, mais néanmoins blessés et agressifs lorsqu'ils se trouvent trop près les uns des autres. Le lien social en général semble soumis à ce tiraillement contradictoire : d'un côté, marquer sa différence, montrer son originalité en se tournant vers un repli ethnocentrique communautaire affirmé et, de l'autre, tendre vers toujours plus d'universalité, faire société avec l'ensemble des hommes au point de vouloir incarner une identique humanité.

Il est alors compréhensible que nos deux notions se trouvent tiraillées entre deux tentations contradictoires, celle de l'enfermement, de l'isolement vers toujours plus de singularité dans le groupe plus ou moins étroit (famille, ethnie, syndicat, région, nation, association, secte, etc. ; on n'en finirait pas d'énumérer les formes diverses et variées que peut prendre le repli identitaire) en opposition avec le reste de la société, voire de l'humanité, ou bien, au contraire, celle correspondant à une attitude ouverte, toujours plus élargie vers les autres. La fraternité, dans ce cas, récuse le communautarisme pour lui préférer la reconnaissance d'un lien qui comprend tous les êtres humains, sans exception ; la solidarité, de son côté, oublie un instant l'union de circonstance intéressée et lui préfère une conception élargie de l'entraide à l'ensemble des hommes. Dans ces deux cas, au-delà de la seule réciprocité, c'est bien la catégorie de l'universel qui intervient alors comme ultime critère de l'échange rendant possible un modèle démocratique toujours plus ouvert.

Références bibliographiques

- ARISTOTE (1990), *Éthique à Nicomaque*, trad. fr., Paris, Vrin.
- BERGSON Henri (1984), *Les Deux Sources de la morale et de la religion*, Paris, Presse universitaires de France (PUF) (1^{re} éd. : 1932).
- BOSSUET Jacques Bénigne (2003), *Politique tirée des propres paroles de l'Écriture sainte*, Paris, Dalloz-Sirey (1^{re} éd. : 1709).

- BOUGLÉ Célestin (1906), « Note sur les origines chrétiennes du solidarisme », *Revue de métaphysique et de morale*, tome XIV, n° 1, janvier, pp. 251-264.
- BOURGEOIS Léon (1897), *Solidarité*, Paris, Armand Colin.
- CABET Étienne (2002), *Voyage en Icarie*, Londres, Elibron Classics (1^{re} éd. : 1842).
- COMTE Auguste (1928), *Système de politique positive, ou sociologie instituant la religion de l'humanité*, Paris, Librairie scientifique-industrielle de L. Mathias, 4 vol. (1^{er} éd. : 1851-1854).
- COSTA-LASCOUX Jacqueline (2005), « République et particularismes », *Problèmes économiques et sociaux*, n° 909, février.
- DURKHEIM Émile (1985) *La Division du travail social*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 1893).
- DURKHEIM Émile (1987) *Le Suicide. Une étude de sociologie*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 1897).
- FERRÉOL Gilles (1998) (sous la direction de), *Intégration, lien social et citoyenneté*, Paris, Septentrion.
- FERRÉOL Gilles et JUCQUOIS Guy (2003) (sous la direction de), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.
- FOURIER Charles (1973) *Le Nouveau Monde industriel et sociétaire*, Paris, Flammarion (1^{re} éd. : 1829).
- HENNEBELLE Guy (sous la direction de) (1992), « Le Tribalisme planétaire », dossier thématique de la revue *Panoramique*, n° 5, 3^e trimestre.
- JOLIBERT Bernard (2004), *Auguste Comte. L'éducation positive*, Paris, L'Harmattan.
- KANT Emmanuel (1980), *Critique de la raison pure*, in *Œuvres philosophiques*, trad.fr. , Paris, Gallimard, vol. 1, pp. 705-1470 (1^{re} éd. allemande : 1781).
- KANT Emmanuel (1986), « Sur le lieu commun : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut point », in *Œuvres philosophiques*, trad. fr., Paris, Gallimard, vol. 3, pp 249-300 (1^{re} éd. allemande : 1793).
- KARSENTI Bruno (1998), « Éléments pour une généalogie du concept de solidarité », *Futur antérieur*, n° 41-42, pp. 77-90.
- LEROUX Pierre (1840), *De l'Humanité, de son principe et de son avenir*, Paris, Perrotin.
- MARX Karl (2002), *La Lutte des classes en France*, trad. fr., Paris, Gallimard, (1^{re} éd. allemande : 1850).
- POLICAR Alain (1998), « Sociologie et morale : la philosophie de la solidarité de Célestin Bouglé », in FERRÉOL Gilles (sous la direction de), *Intégra-*

- tion, lien social et citoyenneté*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, pp. 287-320.
- RICHARD Michel (2003), « Solidarité », in FERRÉOL Gilles et JUCQOIS Guy (sous la direction de), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, pp. 224-226.
- RUBY Christian (1997), *La Solidarité*, Paris, Ellipses.
- SCHNAPPER Dominique (1998), *La Relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard.
- SCHNAPPER Dominique (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard.
- TAGUIEFF Pierre-André (1996), *La République menacée*, Paris, Textuel.
- TAGUIEFF Pierre-André (2002), *La Couleur et le sang. Doctrines racistes à la française*, Paris, Mille et une nuits, (1^{re} éd. : 1998).
- WIEVORKA Michel (1993), *La Démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*, Paris, La Découverte.
- WIEVORKA Michel (sous la direction de) (1996), *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.

JANE EYRE¹ OU LES RAPPORTS AMBIGUS DE LA GOVERNESS ET DE L'ÉDUCATION À L'ÉPOQUE VICTORIENNE

René DUBOIS

Université de la Réunion (IUFM)

Résumé. – S'il est beaucoup question d'amour, de mariage, de religion dans *Jane Eyre*, le plus célèbre des romans de Charlotte Brontë, publié en 1847, il y est aussi fortement question d'éducation, un thème du discours brontéen qui sous-tend tous les autres. La plupart des écrivains victoriens n'ont jamais cherché à éluder cette donnée tant cette période de l'histoire anglaise était imprégnée d'éthique, de hiérarchie, de convenances et de rituels que toutes les couches sociales devaient respecter au nom des insurmontables notions de respectabilité publique, de respect de soi, d'amour-propre. Dans cette optique *Jane Eyre* nous révèle les principaux aspects de l'éducation dans l'Angleterre du XIXe siècle – au sens restreint de la scolarité comme au sens élargi de l'éducation de soi – à travers la vie de son héroïne éponyme dont la carrière de *governess*, ou monitrice d'enfants dans les familles riches, toute empreinte de conscience professionnelle et de dévouement aux autres, souvent au prix de son propre bonheur, s'avère dictée en fin de compte par une profonde aliénation aux valeurs bourgeoises victoriennes dont l'emprise totalitaire sur les cœurs et les corps se trouve déconstruite à travers sa propre description.

Abstract. – Even though Charlotte Brontë's best-known novel, *Jane Eyre*, published in 1847, is pregnant with such themes as love, marriage, religion, it appears that the no less important theme of Education underlies them all. Scarcely any Victorian writer dared to eschew this topic so deeply was that historical period obsessed with such matters as ethics, hierarchy, propriety and rituals that had to be respected by all for the insuperable sake of such notions as public decency, self-respect, self-esteem. To the critical reader, *Jane Eyre* reveals some of the essential features of Education in XIXth century England – in the restricted sense of schooling as well as in the broader sense of self-education – through its heroine's life, whose career as *governess*, though imbued with professionalism and devotion to others, even to her own detriment, ultimately results in thorough submission to Victorian bourgeois values whose totalitarian sway over bodies and souls is eventually deconstructed while being described.

1. Dans le corps de l'article, le roman sera mentionné sous la forme abrégée *JE*. Tous les chapitres et pages signalés (entre parenthèses dans le texte) se réfèrent à l'édition : *Jane Eyre*, edited by Richard J. Dunn, A Norton Critical Edition, New-York, 2001.

Vers le milieu du XIX^e siècle, à l'approche de son apogée économique et politique², dans une Angleterre dont les problèmes sociaux étaient loin d'être résolus, la distinction des classes était déjà bien marquée sans qu'il leur soit permis de se livrer à une confrontation ouverte. C'est bien précisément au pays des compromis et des compromissions que Marx et Engels ont pu observer, recenser, analyser les conditions propices à la lutte des classes mais en ont trop hâtivement prédit l'avènement dans cette partie de l'Europe. C'était sans compter sur les forces de résistance déployées par les classes supérieures, sur l'aliénation profonde des classes inférieures qui avaient, dans une très large mesure, accepté leur sort, sur la traditionnelle répugnance des Anglo-Saxons à recourir aux solutions les plus radicales pour résoudre leurs problèmes, répugnance qui découle d'un pragmatisme à toute épreuve.

Les œuvres des Brontë, à l'instar de celles de bien d'autres écrivains contemporains, ne font que refléter fidèlement cet état des choses : les Brontë, autant que Charles Dickens, Jane Austen, William Thackeray, Mrs Gaskell ou encore Wilkie Collins, rendent compte, mais à leur manière, des rapports qu'entretiennent entre elles les catégories qui composent la société anglaise de l'époque. Entre 1845 et 1850, paraissent un certain nombre d'ouvrages fort éclairants sur la question et *JE* (1847) en constitue un exemple frappant dans la mesure où ce roman offre aux lecteurs un condensé exact des us et coutumes de l'ère victorienne concernant un groupe d'employées spécifique, à savoir les *governesses* issues, pour la plupart, des classes moyennes mais que les vicissitudes de la vie ont parfois beaucoup appauvries. Au nombre de 21 000 au recensement de 1851³, ces jeunes filles d'origine modeste et parfois même douteuse⁴, étaient engagées par les familles riches comme moni-

2. En ce milieu du 19^e siècle, la *Pax Britannica* règne sur le continent européen par le biais de l'Entente cordiale avec la France, et sur les mers grâce à une flotte toute puissante. Par ailleurs, à partir de 1841, avec le rattachement de Hong-Kong aux possessions de la Couronne, on peut dire que le soleil ne se couche jamais sur l'Empire colonial britannique. Avec l'écrasement de la révolte des Cipayes en 1857, la pacification totale de l'Inde est acquise, et la reine Victoria sera déclarée « impératrice des Indes » en 1876 par son Premier ministre Disraeli.

3. Chiffres cités par Ronald Pearsall dans *Night's Black Angels : Forms and Faces of Victorian Cruelty*, London, 1975. En fait, les chiffres varient entre 21 000 et 25 000 selon les auteurs.

4. Becky Sharp, l'anti-héroïne de W. Thackeray dans *Vanity Fair* (1847), est une véritable intrigante dont la noirceur des desseins et le destin peu reluisant reflètent son obscure origine. Par ailleurs, Lydia Gwilt, la *governess* du roman de Wilkie Collins,

trices de leurs enfants jusqu'à l'âge de 8 à 10 ans. L'expérience qu'elles ont eue – en fait l'unique expérience de leur vie – avec l'éducation, d'abord comme élèves dans diverses écoles puis comme formatrices chez des particuliers, ont fait des sœurs Brontë – ainsi que de leur frère Patrick Branwell, mais dans une moindre mesure – d'excellents pédagogues, surtout en ce qui concerne Charlotte, l'auteur de *JE*. Toutefois, de leur propre aveu, comme de celui de la plupart de leurs consœurs dans les autres romans de l'époque, l'exercice de cette activité éducatrice, tant respectée et admirée depuis Platon et Socrate, loin de leur procurer une quelconque satisfaction, les rendait profondément malheureuses, au point que Charlotte en viendra à déconseiller cette vocation à toute candidate insuffisamment préparée et mal informée⁵.

D'où provient ce paradoxe ? Comment expliquer que l'enseignement dispensé dans des conditions aussi idéales – un à trois élèves tout au plus, à qui inculquer les rudiments de diverses matières – puisse s'avérer aussi négatif et donner lieu à un bilan aussi affligeant ? À travers le personnage de Jane Eyre, le lecteur est amené à s'interroger sur le degré d'aliénation de la *governess* au sein d'une société qui l'absorbe et la digère comme une simple marchandise, sur l'écart entre le vécu quotidien du personnage et ses propres aspirations, sur les rapports ambigus qu'il entretient avec l'éducation, ainsi que sur les rapports de l'éducation avec une société qui aspire aux connaissances tout en méprisant ses éducateurs. L'analyse des enjeux de l'éducation dans *JE* passe nécessairement par un rappel du contexte victorien dans lequel évolue l'héroïne éponyme dont la situation, l'état d'esprit et le comportement laissent percevoir des contradictions profondes qu'il conviendra d'appréhender comme les fruits d'une éducation débouchant sur une perpétuelle valse-hésitation entre rêves et réalités, entre idéalisme romantique débridé et pragmatisme profondément imprégné de morale chrétienne au service d'une bourgeoisie dominée par le système patriarcal. En fin de parcours, il conviendra de définir le rôle et la valeur véritables de l'éducation face à

Armada (1866), est aussi un personnage peu recommandable, calculateur et aux origines douteuses.

5. Dans une lettre à un ami, Charlotte Brontë lui déconseille d'orienter ses filles vers cette carrière trop exigeante pour toute jeune fille inexpérimentée : "...As a school-teacher she may succeed ; but as a resident governess she will never (except under peculiar and exceptional circumstances) be happy. [...] Many a time [...] she will wish herself a housemaid or kitchen girl, rather than a baited, trampled, desolate, distracted governess", from Charlotte Brontë to W. S. Williams, May 12, 1848, in *The Brontës*, letter no. 368: "On the Requirements of a Governess", *Strong Minded Women and Other Lost Voices from Nineteenth Century England*, Ed. Janet Murray. New-York : Pantheon, 1982, p. 274.

l'idéologie d'un monde où la quête de culture est loin d'être une culture de la quête.

Souffre et tiens-toi tranquille !

Nul n'avait su mieux que Dickens décrire avec autant d'acuité, de véracité et d'affect la société victorienne car nul ne l'avait pratiquée autant que lui. Cependant, le domaine de la *governess* lui semble étranger et seule Charlotte Brontë a permis au public anglais de découvrir de l'intérieur cette espèce en voie non pas d'extinction mais d'exclusion. Le *best-seller* que devint *JE* aussitôt sa publication atteste de l'immense intérêt du public pour ce récit dont l'histoire sans prétention prétendait être représentative de toute la tribu. Elle l'est à plus d'un titre.

La société anglaise, extrêmement hiérarchisée, du moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, ne pouvait concevoir le mélange des genres dans son vécu quotidien : chaque chose était à sa place et chaque place avait sa chose. Il en allait de même pour les êtres humains qui se côtoyaient sans se mélanger. En ce sens, la *governess* faisait tache dans un paysage social bien codifié car elle n'appartenait à aucune classe proprement dite. Toujours en décalage par rapport aux autres, cette catégorie ne se trouvait nulle part à sa place : méprisée par ses supérieurs pour ses origines modestes, et rejetée par ses inférieurs pour son savoir et ses bonnes manières, la *governess* était prise entre deux feux et se retrouvait totalement isolée dans un monde qui pourtant la sollicitait. Jeanne Peterson résume ainsi la position ambiguë et délicate de la *governess* :

"One sensitive observer of the Victorian scene made the following assessment of a governess's situation: "the real discomfort of a governess's position in a private family arises from the fact that it is undefined. She is not a relation, not a guest, not a mistress, not a servant – but something made up of all. No one knows exactly how to treat her." (Peterson, 1972, p. 9)

Objet de désir autant que de mépris, elle demeurait avant tout un objet de focalisation pour tous les membres de la famille exploiteuse. Jane est à la fois torturée par les remarques blessantes de Miss Ingram et de son frère Theodore sur les *governesses* (ch. 17), très aimée d'Adèle, son élève, adorée de Rochester, son employeur, méprisée par Hannah, la servante de Morton House qui la prend pour une mendicante (ch. 28 et 29), et à la fois religieusement respectée et convoitée par St John Rivers. Avec une grande lucidité c'est en ces termes que Jane, décrivant le sort de ses deux cousines, résume la situation des *governesses* en général :

“Diana and Mary were soon to leave Morton House, and return to the far different life and scene which awaited them, as governesses in a large, fashionable, South-of-England city ; where each held a situation in families, by whose wealthy and haughty members they were regarded only as humble dependents, and who neither knew nor sought one of their innate excellences, and appreciated only their acquired accomplishments as they appreciated the skill of their cook or the taste of their waiting-woman” (300).

En tant que *governess*, Jane n’a aucun droit mais, par contre, un grand nombre de devoirs : d’enseigner, de se taire, d’obéir, d’endurer en silence toutes les brimades morales, de s’effacer en toute occasion. Créature de l’ombre, Jane se doit pourtant d’être à la hauteur de sa fonction : toujours irréprochable en gestes et paroles, toujours digne et respectable, dotée d’une grande maîtrise de soi, entretenant une haute idée de soi et un sens profond des responsabilités envers soi-même et surtout envers les autres. Adeptes de l’autodiscipline, Jane se rappelle constamment à l’ordre :

“Ere long, I had reason to congratulate myself on the course of wholesome discipline to which I had thus forced my feelings to submit”. (137); “I was actually permitting myself to experience a sickening sense of disappointment: but rallying my wits, and recollecting my principles, I at once called my sensations to order (...)” (138).

Pleinement consciente de sa situation subalterne, Jane se soumet volontiers à l’ordre social et se refuse longtemps à entretenir l’idée d’une union avec Rochester qu’elle considère comme trop supérieur à elle à tout point de vue : *“You have nothing to do with the master of Thornfield (...) He is not of your order : keep to your caste, and be too self-respecting to lavish the love of the whole heart ...” (138)*, se convainc-t-elle alors qu’elle sent naître en elle l’amour. À cet égard, Jane ne fait que se conformer aux interdits imposés aux *governesses* par les familles bourgeoises ou aristocratiques, comme en témoigne la conversation des maîtres profondément blessante vis-à-vis de Jane au chapitre 17. Et lorsque la « belle passion » qu’elle partage avec Rochester ne peut plus être dissimulée, ce sont les classes inférieures – en l’occurrence, les domestiques – qui lui rappellent la bienséance des principes en vigueur dans l’univers lisse et bien policé de l’époque : *“Try and keep Mr Rochester at a distance : distrust yourself as well as him. Gentlemen in his station are not accustomed to marry their governesses”*, lui dit Mrs. Fairfax (226).

Dans cette société pétrie de rites et de principes, imbue de son pouvoir économique et moral sur les faibles et les pauvres, et insensible aux autres de par sa position et sa réussite sociales, la *governess* subit de plein fouet les conséquences d’une forme d’éducation inculquée à tous, aux riches comme

aux pauvres, dès l'enfance, comme le reconnaît Jane⁶. Témoin chez les riches d'une opulence et d'une arrogance dont elle doit s'accommoder, et objet chez les domestiques d'une aversion quasi naturelle qu'elle se doit de surmonter, la *governess* est l'incarnation de la vertu bafouée, de la dignité ignorée, du savoir méprisé : elle représente ce que les autres n'ont pas mais pourraient avoir, en ce qui concerne les riches, ou ce qu'ils ne pourront jamais avoir, en ce qui concerne les pauvres. À cet égard, l'attitude des domestiques envers la *governess* est des plus contradictoires, comme le précise Jeanne Peterson : "*The governess usually had little power over the servants, and yet she was to be served by them. They resented her for acting like a lady, but would have criticized her for any other manner.*" (Peterson, *op. cit.*, p. 13)

Rejetée par tous, Jane est destinée à souffrir en silence comme le montre Jeanne Peterson : le destin de la *governess* n'était guère enviable dans sa jeunesse, face au monde qui l'exploite avec des salaires dérisoires, aussi bien que dans sa vieillesse, face à elle-même souvent dans une grande solitude et un dénuement total après avoir passé toute sa vie comme faire-valoir pour les autres. La souffrance d'une vie, une vie en souffrance, ainsi pourrait-on définir l'existence des *governesses* victoriennes dont un certain nombre finissait dans les asiles psychiatriques⁷.

Que dire des conditions d'éducation, du mode de vie en vigueur dans les écoles de l'époque, du regard porté par les responsables pédagogiques sur leurs ouailles ? Toutes les descriptions que donne Jane de la Lowood Institution font directement écho à celles de Dickens portant sur les *workhouses*, notamment dans *Oliver Twist*. L'épisode du petit déjeuner immangeable (38) est réminiscent du premier dîner d'Oliver dans l'horrible établissement de charité dirigé par des responsables dont la sévérité ne le cède en rien à leur insensibilité envers les enfants que la paroisse leur a confiés. Les conditions de vie, frustes et déplorables en toutes saisons dans ces centres qui relèvent davantage de pénitenciers que d'écoles, sont le lot commun aux orphelins tels que Jane et Oliver. L'insalubrité, le manque d'hygiène, le froid et la faim assaillent Jane qui, cependant, s'en accommode et même les préfère aux

6. L'analyse à laquelle Jane se livre concernant les rapports de Rochester et Miss Ingram, est tout-à-fait révélatrice : "(...) *the longer I consider the position, education, &c., of the parties, the less I felt justified in judging and blaming either him or Miss Ingram, for acting in conformity to ideas and principles instilled into them, doubtless, from their childhood. All their class held these principles: I supposed, then, they had reasons for holding them such as I could not fathom*" (160).

7. "[...] *it would not be surprising if Harriet Martineau was correct when she said that the governesses formed one of the largest single occupational groups to be found in insane asylums*", Jeanne Peterson, *op. cit.*, p.13.

agréments de Gateshead (63). Et si, plus tard, les conditions physiques s'avèrent meilleures dans l'école du village de Morton dont elle a la charge, l'environnement humain demeure tout aussi fruste et il lui faudra rassembler tout son courage, se raisonner comme toujours en pareille occasion, pour ne pas sombrer dans la dépression (308). Dans *JE*, point de jérémiades, ni même de critiques caustiques à la Dickens des conditions d'études lamentables, mais un simple état des lieux objectif d'un environnement qui, bien que succinct, procurera à Jane, l'orpheline, une certaine chaleur que la riche demeure de Gateshead lui refusait.

L'éducation ainsi conçue et ainsi comprise, sous les auspices et la bénédiction des organisations tant laïques que religieuses, ne peut que contribuer à renforcer la précarité de ceux qui la reçoivent. Dans le domaine de l'éducation semi-publique que Jane, élève, reçoit, comme dans celui de l'éducation privée où Jane, la *governess* officie, la pression exercée par la société victorienne est telle que Jane est contrainte, ici comme là, à souffrir en silence.

Si donc l'horizon du temporel est à ce point fermé, qu'en est-il de celui du spirituel ? Quel secours attendre du ciel ? Quel bienfait espérer de l'éducation religieuse lorsque l'éducation profane n'en offre aucun ? Las, là encore Jane se rend compte, tout au long de sa vie, qu'il n'en faut rien attendre : aux accusations gratuites et humiliantes du révérend Brocklehurst à la Lowood Institution⁸, font écho les anathèmes à peine voilés d'un St John Rivers ; aux injonctions impérieuses du premier en faveur d'une éducation puritaine pure et dure, marquée par la mortification de la chair et l'éradication de tout plaisir, correspondent les exhortations véhémentes du second qui ne recule pas devant l'indécence du chantage (ch. 34), promouvant une vie de sacrifice entièrement vouée à une mission d'évangélisation et à la glorification d'un Dieu jaloux et vengeur. Acculée, Jane est prête à faire de larges concessions en acceptant même de devenir une missionnaire aux côtés de St John Rivers, mais, face à l'intransigeance évangélique de ce dernier qui exige un mariage platonique, elle se refuse à franchir la ligne de démarcation qui les sépare. Transgresser cette limite ne peut se concevoir car cela équivaldrait à une mort lente mais certaine, loin de l'objet de sa passion; endosser les principes de la religion conventionnelle, embrasser Dieu et se donner entièrement à Lui signifierait s'oublier soi-même, à l'instar d'un St John Rivers qui en est venu à rejeter l'amour, profane mais ô combien humain, de Rosamond Oliver.

8. Le fronton de la Lowood Institution porte en inscription un extrait de l'évangile selon Saint Matthieu, et tous les discours de Brocklehurst, se réfèrent constamment aux Saintes Écritures.

Comme on le voit, la connivence du temporel et du spirituel qui culmine avec l'inique projet matrimonial de St John Rivers contribue à maintenir Jane dans un état de frustration, et donc de souffrance perpétuelle. Dans cette optique elle apparaît comme l'image emblématique de la *governess* condamnée par tous à souffrir en silence. Toutefois, cet aspect de Jane s'accompagne d'un envers que traduit sa résistance à St John Rivers et au monde en général puisqu'elle ne veut ni ne peut étouffer sa passion pour Rochester, passion que la société, rappelons-le, lui interdit.

Les rapports de Jane avec St John Rivers constituent une occurrence qui, comme tant d'autres, témoigne de son cheminement le long d'une ligne de crête, de son parcours liminaire, en équilibre précaire entre deux pôles contradictoires, à savoir le pôle objectif et coercitif de la raison, de la société avec ses codes et ses principes moraux et religieux, et le pôle subjectif et libérateur du cœur, de l'affect incontournable car omniprésent à travers ses multiples irruptions dans le discours diégétique. Tirillée entre ces deux pôles, Jane est constamment amenée à se repositionner par rapport à eux, à rétablir, non sans quelque difficulté, un certain équilibre entre la sphère publique régie par les conventions et la sphère privée circonscrite par la vérité du personnage. En d'autres termes, l'endroit et l'envers, l'obvie et l'obtus⁹ – pour reprendre la distinction qu'établit Barthes entre le visible et le caché – se donnent à voir constamment dans un rapport conflictuel dont la résolution semble échapper au discours brontéen.

Entre aliénation et affranchissement : les tribulations d'une *governess*

De toutes les *governesses* littéraires, Jane Eyre apparaît comme la plus consciente de sa propre situation en ce sens qu'elle se redéfinit constamment dans son rapport à elle-même, aux autres, à sa fonction d'éducatrice dépendante. Le récit homodiégétique du roman correspond à un *Bildungsroman* à la subjectivité saturée par le filtrage serré de l'instance narrative, filtrage qui permet au lecteur de suivre l'héroïne dans sa progression vers l'épilogue heureux d'une vie parsemée d'embûches. Contrairement à Pip, le héros du *Bildungsroman* dickensien, *Great Expectations* (1867), Jane parviendra au bonheur grâce à l'amour enfin retrouvé et partagé librement. Obsédés tous deux par une unique passion, Jane et Pip doivent affronter un certain nombre

9. Barthes, Roland, *L'Obvie et l'obtus, Essais critiques III*, éditions du Seuil, 1982, p. 45-58.

d'obstacles dans leur quête du bonheur, mais, si celle-ci s'avère impossible pour Pip, il en va tout autrement pour Jane, si bien que certains critiques l'ont comparée à une Cendrillon victorienne. Karen Rowe écrit à ce propos :

"Jane Eyre outwardly resembles classic fairy-tale heroines, as critics often acknowledge by likening her progress to Cinderella's ascent from hearth to palace [...]. As in Cinderella, virtue becomes identified with the suffering cinder-lass rather than with the spoiled stepsisters, Eliza and Georgiana [...]." (Rowe, 1983, p. 72)

Dans l'optique du conte de fée, les deux romans présentent des situations inversées : si tout est bien qui finit mal pour Pip, tout est mal qui finit bien pour Jane. Mais ici s'arrête toute comparaison avec les récits merveilleux : dans *JE*, point de baguette magique, ou plutôt c'est l'héroïne qui, dans ce roman, apparaît comme sa propre baguette magique. L'aspect « conte de fée », pourra-t-on objecter, persiste dans l'héritage imprévu et inespéré provenant de l'oncle de Madère. Nous n'y verrons qu'un stratagème fictionnel, un coup de théâtre à la Dickens, permettant d'accélérer l'union des protagonistes, union déjà scellée dans leurs cœurs. Ce n'est pas tant le côté « féérique » de cet héritage qui retient notre attention mais plutôt son aspect idéologique sur lequel nous aurons l'occasion de revenir. Pas plus qu'à une Cendrillon, Jane Eyre ne peut être comparée à un Christian, le héros de *Pilgrim Progress*, l'œuvre allégorique de Bunyan, car, malgré les nombreuses références et allusions bibliques dont le roman est truffé, son parcours et le changement de sa condition sociale ne doivent pas grand chose à la religion conventionnelle, comme nous le verrons par la suite. Le *Bildungsroman* brontéen est avant tout affaire de transmutation personnelle, opérée par ce que Emerson appelle *self-reliance* ; une transmutation par conséquent auto-générée et qui se produit chez le sujet par l'alchimie d'une triple éducation parfaitement intégrée : l'éducation imposée par le monde extérieur, l'éducation qu'elle s'impose à elle-même, enfin l'éducation qu'elle impose aux autres. Nous pouvons voir là la trajectoire d'un boomerang, le tracé d'une boucle qui se referme sur elle-même, un circuit fermé sur lequel nous reviendrons en détail.

Pour l'heure, il est intéressant d'analyser la situation équivoque, pour ne pas dire paradoxale, de Jane qui concentre en elle tous les aspects extérieurs de la *governess* victorienne traditionnelle, mais aussi tous les éléments contraires à cette image. De ce fait, elle apparaît comme une *governess* atypique car elle se place à la fois dans et hors des limites imposées à sa tribu. La transgression de ces limites témoigne de son désir de s'affranchir du carcan de l'éducation victorienne, mais le corset de cette éducation est beaucoup trop serré car inculqué depuis trop longtemps pour qu'elle puisse s'en libérer allègrement. Sujette depuis l'enfance aux brimades, aux coups, à Gateshead,

chez Mrs Reed, Jane finit par se révolter contre celle-ci uniquement pour s'en repentir aussitôt : "A child cannot quarrel with its elders, as I had done, cannot give its furious feelings uncontrolled play, as I had given mine, without experiencing afterwards the pang of remorse and the chill of reaction" (31). À maintes reprises, elle s'interdit de briguer les faveurs de Rochester, se jugeant trop indigne de lui (ch. 16 notamment), se dévalorisant même, par une description peu flatteuse de soi : "Portrait of a Governess, disconnected, poor, and plain." (137). Mais c'est là que le bât blesse car, derrière cette humilité affichée, se profile une fierté mâtinée de mépris pour les autres qu'elle ne peut réprimer : "I was a lady", se définit-elle dans la foulée de Bessie Leaven (133), après avoir dressé un portrait peu amène de Grace Poole. De même que, par la suite, ce sera le tour de Blanche Ingram d'être perçue comme une rivale inférieure car Jane la juge frivole, inconsistante, insincère et, ce faisant, elle établit une certaine hiérarchie parmi les *ladies* sur laquelle nous reviendrons. Le comportement paradoxal culmine dans son rapport à Rochester : dans le même temps qu'elle l'affronte sans détour avec un franc-parler surprenant, elle se déjuge maladroitement face à lui : "Not that I humbled myself by a slavish notion of inferiority : on the contrary, I just said: - "You have nothing to do with the master of Thornfield..." (138). Excuse fallacieuse qui cache mal une situation d'aliénation aux mœurs du temps, aliénation dont l'expression vient aussitôt contredire son rejet de tout sentiment d'infériorité vis-à-vis de Rochester : "He is not of your order : keep to your caste..." (138). Il règne chez Jane une certaine confusion dans la perception de sa propre condition et de son rapport aux autres, une certaine contradiction interne qui met à nu sa situation inconfortable : en effet, comment concilier l'adhésion pleine et entière à l'éthique victorienne avec les velléités d'affranchissement de ce carcan ?

Par ailleurs, l'économie générale de la diégèse révèle à quel point Jane est prisonnière de la bienséance et de la décence victorienne, deux des composantes essentielles de l'idéologie qui prévaut : sa fuite de Thornfield après avoir appris que Rochester est déjà marié, l'épisode de Morton House, ainsi que la mort tragique de Bertha Rochester, ne sont pas autre chose que des concessions faites aux impératifs sociaux de l'époque. Car non seulement faut-il que Rochester redevienne libre de toute entrave conjugale, mais encore que Jane devienne riche, et donc l'égale de Rochester, pour que leur union soit acceptable et concrétisée aux yeux du monde. Le critique voit là tout le fossé qui sépare les sœurs Brontë : autant Charlotte, à travers Jane Eyre, demeure tourmentée par ces tiraillements contradictoires, autant Emily, à travers Catherine Earnshaw, l'héroïne de *Wuthering Heights*, s'en trouve totalement libérée. Autant le fait qu'un homme marié ait une maîtresse est

inconcevable aux yeux de Jane Eyre, autant il semble naturel à Catherine Earnshaw d'aimer deux hommes à la fois, à savoir Edgar, son mari, et Heathcliff, son ami d'enfance. Autant Jane reste attachée à une certaine éthique religieuse, tout à fait personnelle, autant Catherine est dépourvue de toute considération spirituelle, jetant aux chiens les livres religieux que lui donne à lire Joseph, le vieux serviteur calviniste. Ce qui demeure velléité timorée chez Charlotte, atteint chez Emily un certain paroxysme à travers les paroles et agissements excessifs des principaux protagonistes de son roman¹⁰.

Bien que fortement marqués par les convenances sociales de leur temps, et davantage encore par la stricte éducation dispensée par leur père, le Révérend Patrick Brontë, les enfants Brontë réagissent à leur façon, mais Charlotte, contrairement à Emily, ne peut se résoudre à enfreindre les codes sociaux. Et cependant le vieux fond irlandais de leurs origines, tout pétri de fierté, profondément allergique à l'injustice, et empreint d'un certain esprit de rébellion, fait souvent irruption et explique en partie les sursauts d'amour-propre de Jane : elle tient tête à Mrs Reed, maîtrise le fougueux Rochester avec sa franchise déconcertante, et résiste aux assauts évangéliques de St John Rivers. Très tôt, à la Lowood Institution, elle confie à Helen Burns qu'il faut savoir rendre les coups aux méchants :

"When we are struck at without a reason, we should strike back again very hard ; I am sure we should – so hard as to teach the person who struck us never to do it again [...] I must dislike those who, whatever I do to please them, persist in disliking me ; I must resist those who punish me unjustly. It is as natural as that I should love those who show me affection, or submit to punishment when I feel it is deserved." (48)

Au contact de l'angélique Helen Burns au cœur généreux et à l'esprit large, Jane fait l'apprentissage de la relativité des choses, et plus tard, touchée par le comportement attentionné de Rochester, elle essaie d'oublier la loi du talion qu'elle professait en rendant visite à la mourante Mrs. Reed qu'elle espère faire changer d'avis à son égard. En vain : Jane se heurte ici à la méchanceté foncière de certaines âmes envers lesquelles son pouvoir de

10. Il serait intéressant de comparer les positions pleines de retenue de Charlotte et d'Anne d'une part, et celles, plus libérées, d'Emily et de Patrick Branwell, leur frère. Bien qu'ils soient tous influencés par Byron et son romantisme héroïque et flamboyant, Charlotte et Anne, contrairement à Emily et Patrick Branwell, ne cherchent pas à braver les impératifs victoriens. Dans cette optique, on pourrait rapprocher Emily Brontë de Mary Shelley et affirmer qu'en s'affranchissant des contraintes puritaines de son temps, Mary Shelley a mis en pratique, près d'une génération plus tôt, dans sa vie personnelle et dans son œuvre – *Frankenstein* (1818) – les fantasmes qui hantaient l'imagination d'Emily et choquaient la raison de Charlotte.

persuasion, la force de son raisonnement et sa bonté naturelle s'avèrent impuissants. Charlotte Brontë à travers Mrs. Reed, et Dickens à travers le personnage de Monks dans *Oliver Twist*, semblent convaincus de l'existence d'une nature irrécupérable même chez certains êtres bien nés ou appartenant aux classes dites supérieures, chez qui le mal apparaît comme inné.

À l'opposé de cet échec auprès de Mrs. Reed, la leçon de logique et de morale que Jane impose à Hannah (ch. 29) se trouve couronnée de succès : usant de ses talents pédagogiques elle parvient à éradiquer les préjugés de la servante à son endroit. Confiante dans les vertus de l'éducation, elle ne doute pas un instant de leur efficacité auprès des esprits frustes, laissant ainsi transparaître une certaine contradiction si l'on se reporte au cas de Mrs. Reed dont aucune éducation ne peut effacer les préjugés : "*Prejudices, it is well known, are most difficult to eradicate from the heart whose soil has never been loosened or fertilized by education : they grow there, firm as weeds among stones*"(290). Par ailleurs, cette conviction se trouve également confirmée par sa réussite éducative à l'école du village de Morton : en peu de temps, Jane parvient à transformer ses élèves rustres et ignares, et à gagner la sympathie de leurs parents paysans (311-312)¹¹.

L'éducation sous toutes ses formes est au cœur de *JE*. Toute la diégèse du roman tourne autour de cette problématique centrale : quel est le pouvoir de l'éducation victorienne sur les êtres et les choses, quel pouvoir peut-elle conférer, et surtout quel est l'objectif d'une telle forme d'éducation ? Comme on le voit, une telle problématique relève essentiellement de la question de l'idéologie. Bien avant la parution de *JE* et longtemps après, l'idéologie au pouvoir, celle des classes bourgeoises de l'ère victorienne, régit les cœurs et les esprits dont elle obtient une soumission quasi totale à ses commandements¹².

11. Le tableau, quelque peu idyllique mais tout-à-fait plausible, qu'elle brosse de cette expérience fait songer à la figure emblématique de l'instituteur de campagne dans la France du XIXe siècle et de la première moitié du XXe siècle.

12. Les esprits rebelles échappent à l'emprise de cette idéologie soit par l'exil – en Grèce pour Byron qui y mourut, en Italie pour Mary Shelley – soit en se réfugiant dans l'écriture comme pour Emily Brontë dont l'unique roman, *Wuthering Heights*, est un véritable manifeste anti-victorien.

Le cercle vicieux de l'éducation victorienne : de l'aliénation à la subversion aliénante

Comment faire abstraction, en effet, des aspects idéologiques qui prévalent dans ce roman? L'ère victorienne repose sur un ensemble de valeurs qui se sont érigées en système social destiné à affermir et pérenniser le pouvoir de l'aristocratie mais aussi et surtout celui des classes bourgeoises qui lui ont emboîté le pas depuis la Renaissance. Et c'est précisément l'éducation qui a permis la mise en place du système – une éducation au sens large du terme. Ce ne fut pas seulement au sein des institutions scolaires, mais aussi à travers des mesures politiques – telles que la *Poor Law* de 1834, par exemple, sur laquelle nous reviendrons – ainsi qu'à travers une conception éminemment patriarcale des droits de l'homme et des devoirs de la femme, que l'idéologie victorienne s'est forgée et s'est renforcée tout au long du XIX^e siècle. Celle-ci mettait l'accent sur les prérogatives, l'esprit d'entreprise, le courage, l'honnêteté, la force de caractère, l'auto-détermination, en un mot toutes les qualités du *gentleman*, que la femme n'était pas censée posséder, et pour cause : le système patriarcal lui refusait toutes ces vertus, ou les savait quand elles se manifestaient. La femme, ne pouvant exister par elle-même, devait prendre appui sur l'homme en toute occasion et Charlotte elle-même dut se présenter et publier sous un pseudonyme masculin, *Currer Bell*, comme ses sœurs.

C'est donc en termes d'idéologie et de système social qu'il nous faut évaluer les formes d'éducation présentes dans *Jane Eyre*, et c'est sous cet éclairage omniprésent qu'il nous faut considérer Jane comme une *governess* atypique. Le comportement ambigu de Jane, à mi-chemin entre révolte et soumission, s'explique d'autant mieux qu'elle est dans une large mesure la porte-parole d'un auteur profondément conscient des codes sociaux de son temps. Jane fait l'apprentissage de la vie et de toutes ses vicissitudes avec une détermination rare que le critique Paul Schacht met exclusivement sur le compte de la notion de *self-respect* (Schacht, 1991), tandis que Marianne Thormählen laisse entendre que cette attitude est le résultat de l'impact de la phrénologie sur Charlotte Brontë. Science nouvelle, vulgarisée à l'époque par le chercheur écossais George Combe dans son livre *Constitution of Man* (1828), la phrénologie serait, pensait-on, un facteur de libération des femmes à qui elle inculquait la maîtrise des bas instincts :

“They were told, for the first time, that their bodies and minds had evolved in accordance with natural laws and could be kept strong and sane by study of and adherence to those laws. This did not amount to an advocacy of narrow-minded materialism, let alone hedonism: on the contrary, phrenology supplied

a systematic approach to self-improvement based on control of the lower, 'animal propensities'. The means of fostering one's moral and intellectual faculties, thereby keeping the animal propensities in check, were available to everybody" (Thormählen, 2007, p. 21.)

Quelle que soit la pertinence de ces positions, force est de constater que Jane est habitée par une volonté farouche de progresser, de se réaliser et de réussir dans la vie, ce qui n'est guère chose facile pour une femme dans une société patriarcale. Il lui faut apprendre à vaincre les préjugés dont elle est victime, d'abord comme enfant à Gateshead et à Lowood, puis comme *governess* dépendante des riches. C'est donc avant tout de l'éducation de soi qu'il s'agit ici : comment résister à l'hostilité d'une famille éloignée, à l'injustice et aux exactions des autorités pédagogiques, à la morgue des riches, si ce n'est en donnant constamment l'image d'un être au-dessus de tout soupçon quant à son honnêteté et à sa moralité ? Comment exister aux yeux des autres alors qu'on est une orpheline sans le sou autrement qu'en affichant en toute occasion un respect de soi, une maîtrise de soi et une dignité qui, en retour, forceront le respect des autres envers soi ? Ce faisant, Jane est amenée à se conformer à l'idée que la bourgeoisie victorienne avait de la notion de « respectabilité » chez les classes inférieures : « être décentement habillé et avoir des manières révérencieuses », comme le rappelle Paul Schacht. C'est ainsi que toute révolte se trouve étouffée : en regrettant d'avoir tenu tête à Mrs. Reed, Jane réintègre la tribu des orphelins pauvres et sans relations, donnant ainsi à comprendre que son emportement, indigne de son espèce aux yeux des autres, doit être vite oublié. En subissant sans broncher mais dans la plus grande souffrance les brimades de Brocklehurst à Lowood, Jane fait acte de soumission totale à l'arbitraire des autorités pédagogiques tout en s'insurgeant contre celle-ci auprès d'Helen Burns. Face à l'arrogance et au mépris des riches Ingram, Jane s'abstient de réagir mais ses remarques à leur sujet laissent voir tout l'écart qui la sépare d'eux ; face à Rochester, tout en étant à son service, elle sait peser ses mots, régler son comportement afin de toujours paraître digne de respect. Le sens profond des convenances imposées, des règles de société à observer, de la place sociale qui lui revient, fait apparaître Jane comme un personnage totalement aliéné par un système qui la maintient dans la médiocrité mais auquel elle semble adhérer sans réserve, adhésion que Paul Schacht appelle « complicité culturelle avec la société bourgeoise ». Et si l'on songe à l'écart déjà signalé entre Emily et Charlotte Brontë, il ne serait pas faux d'affirmer que, contrairement à sa sœur qui ignore tout compromis avec cette société, Charlotte partage cette complicité avec Jane, son héroïne. Qui plus est, cette adhésion/aliénation à l'idéologie bourgeoise chez Jane/Charlotte semble avoir

atteint un point de non-retour : Jane a si bien intégré cette idéologie qu'elle finit par endosser et appliquer sa conception discriminatoire aux classes inférieures. Décrivant les élèves de la Morton School, elle établit une distinction entre les meilleurs éléments et les autres, et ces meilleurs éléments – au nombre d'une demi-douzaine sur soixante au total (331) – sont précisément ceux qui perpétuent le plus fidèlement les normes de l'idéologie bourgeoise, demeurant ainsi constamment sous sa férule :

“Many showed themselves obliging, and amiable too; and I discovered amongst them not a few examples of natural politeness, and innate self-respect, as well as of excellent capacity, that won both my good-will and my admiration.” (312)¹³.

Le fait que Jane établit aussi naturellement cette distinction entre les élèves dont elle a la charge révèle le haut degré de son aliénation au système. Une aliénation déjà très poussée car bien avant l'épisode de Morton, Jane avait fini par considérer la Lowood Institution, surtout après la mise à l'écart de Brocklehurst, comme un établissement de grande qualité où elle se sentait relativement heureuse (71). Son aliénation paraît totale dans la mesure où elle semble avoir parfaitement intégré les enseignements puritains de Brocklehurst, qu'elle essaie d'inculquer à Rochester : *“I advise you to live sinless ; and I wish you to die tranquil [...] . We were born to strive and endure.”* (270). De même qu'elle semble avoir fait siennes les sévères recommandations vestimentaires du Révérend, n'emportant avec elle, à son départ de Lowood pour Thornfield, qu'un trousseau réduit à la portion congrue, et se définissant comme une *“plain, Quakerish governess”* (220).

Derrière cette soumission à l'idéologie prédominante, se profile cependant chez Jane une autre attitude régie par une passion profondément romantique mais constamment réprimée qui resurgit dans son discours à travers l'usage fréquent de termes tels que *“liberty”*, *“excitement”*, *“enjoyment”*, *“fire”*, *“passion”*. Chez Charlotte Brontë, la maîtrise de soi passe également par la maîtrise de l'écriture. Si le discours de l'affect affleure en maints endroits, il est toujours relégué aux domaines du rêve, des velléités, des grandes espérances, toujours tenu en laisse, maintenu sous contrôle et dominé par le discours de la raison. Cette dualité chez Jane, comme le suggère Paul Schacht, trouve son explication non pas dans un déficit émotionnel – qui apparaît dès lors comme une résultante – mais plutôt dans une profonde contradiction idéologique :

“Brontë makes Jane's concern for self-respect the focus of her demand for freedom from class and patriarchal oppression ; as a result, the contradic-

13. Les caractères en gras sont de moi.

tions that dog the idea of self-respect take the shape of apparently contradictory values or impulses in Jane. What may look like ambivalence or compromise or cowardice in Brontë's protagonist is really the result of acting consistently on an intrinsically contradictory principle" (Schacht, *op. cit.*, p. 436)

Il s'agit bien de contradiction, en effet, une contradiction qui met à mal les élans du cœur, les pulsions de la passion, car elle force Jane à les contenir constamment, et donc à étouffer tout un pan de sa personnalité, à savoir sa féminité. Là réside l'insurmontable contradiction intérieure que lui impose l'idéologie bourgeoise victorienne : pour une femme d'une certaine instruction, d'une grande rigueur morale, d'une dignité exceptionnelle, mais pauvre et sans relations, comment parvenir à s'imposer dans un monde où l'homme est roi ? Comment exister alors que tout vous refuse l'existence ? Comment vaincre l'exclusion, l'ostracisme social ? Chez Charlotte Brontë, contrairement à Emily, point de rébellion ouverte ou de guerre déclarée à la société, nul rejet catégorique de celle-ci, mais plutôt une autre voie plus efficace peut-être : la stratégie du mimétisme. Si l'on ne peut s'opposer ouvertement à cette idéologie il faut donc la vaincre par ses propres armes en se coulant dans le moule qu'elle impose. Confusément mais non moins fermement, Jane comprend qu'elle doit faire taire sa féminité et adopter le modèle masculin, non pas en devenant un homme mais en se pourvoyant de toutes les qualités de l'homme, du modèle victorien par excellence. Le *Bildungsroman* de Jane n'est pas uniquement une affaire d'éducation scolaire mais aussi un apprentissage du comportement masculin : derrière le concept de la *lady* dont elle semble s'enorgueillir, c'est en réalité celui du *gentleman* que Jane adopte. Il s'agit bien d'une subversion du modèle masculin sous la pression idéologique : devenir un *gentleman* sous le manteau de la féminité. Il lui faut endosser ce que Harold Perkin appelle "*the entrepreneurial ideal*", l'idéal de l'homme d'initiative, un concept cher à la bourgeoisie victorienne :

[...] "*the entrepreneurial ideal*" – *an ideal of society and of the individual that was based on the assumed goodness of capital, competition, and the self-made man and that helped produce, for the Victorians, the defeat of genuinely aristocratic social values and the economic triumph of the bourgeoisie*" (Schacht, *op. cit.*, p. 428)

Afin d'être reconnue comme membre de la société, Jane doit se conformer aux exigences de l'idéologie victorienne et pour cela elle doit se hisser au niveau du *gentleman* en lui empruntant toutes ses qualités. Où l'on voit que le modèle de la *lady* oisive et vaine n'est qu'une carapace dont Jane ne peut raisonnablement se contenter : son dénigrement de cette caste, à travers le portrait moral qu'elle fait de Miss Ingram, l'atteste. Selon Jane/Charlotte la

fortune matérielle et la beauté physique ne suffisent pas pour accéder au bonheur. Malgré ses atouts évidents, Miss Ingram ne peut conquérir l'amour de Rochester, précisément parce que ce ne sont que des atouts extérieurs et donc superficiels. En homme aguerri, rompu aux expériences féminines, Rochester ne peut se tromper sur ce sujet, et c'est bien sur Jane, son égale au niveau des qualités personnelles, qu'il jette son dévolu. Pour Jane, qui se fait ici la porte-parole des Victoriens, la *lady*, aussi riche et belle soit-elle, si elle ne combine pas les qualités physiques avec celles, invisibles et propres au *gentleman*, de l'intelligence pratique liée à l'esprit d'initiative, de la rectitude morale liée à l'honnêteté et au courage, de l'indépendance par opposition à l'assujettissement sous quelque forme que ce soit, une telle *lady* – la *lady* d'apparat – ne peut être un modèle digne d'attention. Aux yeux de la bourgeoisie victorienne, cette figure, triomphante au XVIII^e siècle et liée à celle du *lord*, est devenue obsolète, une image périmée car dépassée par la montée de la bourgeoisie capitaliste pour laquelle seuls le profit et la réussite comptent car ils peuvent, éventuellement, permettre d'accéder à l'aristocratie par le mariage. Pour Jane, ce n'est donc pas à l'image passéiste de la *lady* de naissance aristocratique qu'il faut ressembler mais plutôt à celle plus moderne de la *gentlewoman* victorienne, la partenaire parfaite du *gentleman* victorien – modèle dont Rosamond Oliver semble se rapprocher le plus – et c'est d'autant mieux si Rochester, de par son caractère et ses manières, n'est pas tout à fait un *gentleman* car elle ne pourra que mieux le captiver et le maîtriser.

Le parcours de l'héroïne de *JE*, aussi réminiscent soit-il du conte de fée, n'en demeure pas moins profondément ancré dans les réalités plus prosaïques de l'ère victorienne. *From rags to riches*, de la pauvreté à la richesse, de l'exclusion à l'intégration, Jane Eyre est formée à l'école des impératifs catégoriques d'une société patriarcale dont elle a compris et assimilé les mécanismes. Ce n'est donc pas par l'affrontement direct mais par le biais du contournement et de l'adaptation, par la stratégie de l'osmose dans ce qu'elle a de meilleur, c'est-à-dire dans l'apprentissage et l'acquisition qu'elle préconise des valeurs bourgeoises les plus acceptables – car les mieux adaptées à sa vision personnelle des choses – que Jane parvient à quitter l'ombre pour la lumière. Soit, mais en fin de compte quel constat peut-on tirer d'un tel *Bildungsroman* ? Quel est l'objectif avoué ou caché d'une telle éducation ? Et quel rôle véritable est celui de Jane, de toute *governess* aux prises avec de tels enjeux et désireuse de s'en affranchir ?

De par le monde et de tout temps, il en va de la politique comme de l'éducation : les nations héritent des gouvernements et des systèmes éducatifs qu'elles méritent. L'Angleterre du XIX^e siècle ne fait point exception :

l'idéologie maîtresse, aux mains d'une bourgeoisie industrielle et fière de ses réussites, impose sa vision du monde à ses maillons faibles que sont les femmes et les pauvres. Concernant les premières, le système patriarcal veillera à leur soumission inconditionnelle ; quant aux seconds, la voie politique fera le nécessaire pour les maintenir sous le joug du système. En effet, l'ingéniosité des classes dominantes les avait amenées à élaborer des lois – et tout particulièrement la *Poor Law* de 1834 – destinées à réduire le nombre de pauvres par le biais d'un ressort psychologique : susciter chez ces derniers un sentiment de honte afin de les détourner de toute attente d'aides gouvernementales, de toute inclination à la paresse, et les inciter ainsi à s'en sortir par eux-mêmes. Tout fut fait pour dissuader les pauvres d'être pauvres, à tel point qu'ils préféreraient fuir les *workhouses*, ces asiles des pauvres où les autorités rendaient les conditions de vie aussi pénibles que possible. Concernant l'éducation des classes nécessiteuses ou des classes ouvrières, on fit tout pour les maintenir sinon dans l'indigence et la médiocrité, du moins dans l'obéissance et le respect de leurs bienfaiteurs¹⁴. De même que tout fut fait pour cantonner les *governesses* dans leur fonction subalterne et leur destinée peu enviable. Dans l'optique bourgeoise victorienne, la *governess* était au pire un outil indispensable, au mieux un auxiliaire dont on se débarrassait après usage, et dans les deux cas, elle servait de faire-valoir aux familles qui l'employaient¹⁵. Face à cet horizon fermé il lui fallait soit se soumettre, soit se démettre, et le choix était toujours celui de la soumission. C'est ainsi que l'intrusion posthume sur la scène diégétique de l'oncle de Madère, avec l'héritage providentiel qu'il lègue à sa nièce Jane, apparaît tout à fait conforme à une idéologie fondée sur le pouvoir de l'argent : stratagème typiquement dickensien dans sa programmation, cet héritage demeure avant tout un élément indispensable, quasi prévisible, du puzzle idéologique permettant d'asseoir Jane dans son nouveau rôle de *gentlewoman* victorienne, car, comme le souligne Jeanne Peterson, une *governess* sans argent ne sera jamais une *lady* alors qu'une véritable *lady* le restera toujours même sans argent :

"It is sufficient here to note that however educated a girl from the "lower ranks" might be, she was still "ill-bred" in the eyes of those who made them-

14. En l'occurrence, les efforts au demeurant fort louables déployés par le philanthrope Robert Owen (1771-1858) dans l'éducation des enfants de ses ouvriers, étaient dictés par un paternalisme pas toujours innocent : il s'agissait avant tout de maintenir la paix sociale nécessaire à la prospérité des usines de filature du grand industriel.

15. *"The governess was a testimony to the economic power of the Victorian middle-class father, as were servants, carriages, and the other "paraphernalia of gentility" (Peterson, op. cit., p. 5.)*

selves judges of governesses. Conversely, however destitute a lady might be, she continued to be a lady” (Peterson, op.cit. p. 7.)

Comme il sied à toute *gentlewoman* victorienne aspirant à l'idéal hiérarchique de la *lady*, Jane se doit de ne plus travailler pour un salaire, se doit de devenir suffisamment riche pour ne pas avoir à travailler et se soustraire ainsi à une condition tenue pour dégradante par la bourgeoisie victorienne.

L'analyse de l'adhésion de Jane Eyre au système a montré l'étendue de son aliénation mais aussi la face cachée de celle-ci, à savoir la subversion des valeurs bourgeoises. On ne saurait taxer Jane d'avoir fait preuve de calcul pour échapper au carcan du système : en refusant à la fois la solution radicale de la rébellion et le recours à la duplicité des manigances chères à ces autres *governesses* que sont Becky Sharp, la créature de W. Thackeray dans *Vanity Fair*, et Lydia Gwilt, celle de Wilkie Collins dans *Armada*, Jane n'avait point d'autre choix. Mais ceci revient à dire que la subversion dont elle fait preuve est elle-même le fruit du système. L'idéologie bourgeoise a contraint Jane à utiliser ses propres armes non pas pour lui résister mais pour être reconnue dans son existence par les détenteurs de cette même idéologie. Le *Bildungsroman* de Jane a pour résultat, en fin de parcours, de la rendre digne de ces derniers et là réside le paradoxe pathétique de Jane Eyre, cette héroïne dont les efforts d'affranchissement, pour louables qu'ils soient, ont été en fin compte dictés par cette même idéologie dont ils étaient censés la libérer. À cet égard, on peut affirmer que *JE* est un roman tautologique dont la diégèse se referme sur elle-même tel le serpent qui se mord la queue. Nous avons affaire ici à un discours réflexif : son objet reflète sa propre image car *JE* se donne à voir comme le miroir de l'histoire de la bourgeoisie victorienne. En fin de parcours, parlant de Jane Eyre, Charlotte Brontë nous montre, et par là même déconstruit, les mécanismes de l'idéologie victorienne.

L'issue heureuse de la vie de Jane est une réussite annoncée qui l'enferme dans le circuit fermé d'un système intelligemment et solidement conçu. En accédant au bonheur en tant que Mrs. Rochester à la tête de Ferndean Manorhouse, Jane ne fait que renouveler et pérenniser le pacte idéologique qui circonscrit sa destinée. Rien d'étonnant à cela lorsque l'on songe à l'ampleur du phénomène mimétique au sein de la société victorienne, phénomène qui a perduré jusqu'à la Seconde Guerre mondiale : dans un pays aussi réfractaire aux révolutions qu'est l'Angleterre, l'aspiration populaire n'a jamais visé le nivellement par le bas ni souhaité la disparition de la hiérarchie sociale. Convaincus de la possibilité pour chacun de gravir l'échelle sociale jusqu'aux plus hautes sphères et soutenus en cela par l'éthique protestante du travail, les classes moyennes ont longtemps tourné leur regard vers l'aristocratie, et les classes prolétaires le leur vers les classes moyennes. Charlotte Brontë à tra-

vers *JE* ne fait que refléter fidèlement cet état d'esprit. Si le roman, du fait de l'abondante intrusion autobiographique, représente, en ce qui concerne son auteur, l'expression d'un "*wishful thinking*", d'un rêve irréalisable, d'un fantasme circonscrit par l'horizon romantique, il n'en demeure pas moins un artefact spéculaire de son époque et emblématique de toute une littérature consacrée aux tribulations de la *governess*, avec cette insistance sur l'éducation comme condition *sine qua non* de toute réussite sociale, véritable caractéristique brontëenne à laquelle le roman doit, en grande partie, son immense succès auprès du public victorien.

Il ressort de cette analyse le fait que les trois formes d'éducation dont *JE* fait état, sont intimement liées entre elles : l'éducation que Jane enfant et adolescente reçoit, l'éducation qu'elle dispense à ses propres élèves et celle qu'elle s'impose à elle-même, inter-réagissent, se font écho et visent un seul et même objectif, à savoir contribuer à la consolidation et à la pérennisation du système qui les a conçues. Autant Jane en a souffert dans sa jeunesse, autant elle semble en tirer une satisfaction certaine à un âge plus mûr. Le mimétisme pédagogique dont elle fait preuve apparaît lourd d'ambiguïté mais la chose ne pouvait être perçue comme un véritable paradoxe à l'époque victorienne tant elle était considérée comme un comportement attendu. La mainmise de la bourgeoisie sur toute la société victorienne aboutit à une mise au pas de tous les acteurs pédagogiques et à une mise en pratique de toutes les formes d'éducation dans un sens qui bannit le moindre écart par rapport à la norme requise. L'univers uniforme et coercitif dans lequel se meut Jane et dont St John Rivers représente l'expression saturée, épouse les contours de la circularité : le *Bildungsroman* de *JE*, à travers la réflexivité de ses formes d'éducation et d'apprentissage, offre au lecteur le schéma d'une révolution, non pas au sens militaire, à tout le moins « politique », d'un changement brutal, mais au sens copernicien de la boucle qui se referme sur elle-même dans un mouvement de rotation cyclique indéfiniment renouvelé jusqu'à l'extinction de la tribu. Concernant l'économie générale du roman, il ne serait pas faux d'affirmer qu'en fin de parcours, de la *governess* atypique qu'elle était, Jane s'est métamorphosée en une *gentlewoman* victorienne typique.

Bibliographie

- BRONTË Charlotte (2001), *Jane Eyre*. Edited by Richard J. Dunn, 3rd ed. A Norton Critical Edition (1^{re} édition : 1847).
- BRONTË Charlotte (1982), "On the Requirements of a Governess", *Strong Minded Women and Other Lost Voices from Nineteenth Century England*. Ed. Janet Murray, New-York: Pantheon, 272-276.

- PETERSON Jeanne (1972), "The Victorian Governess: Status Incongruence in Family and Society". *Suffer and Be Still*. Ed. Martha Vicinus, Bloomington: Indiana University Press, 3-19.
- ROWE Karen E. (1983), "Fairy-born and human bred": Jane Eyre's Education in Romance. *The Voyage In*. Ed. Elizabeth Abel, Marianne Hirsch and Elizabeth Langland, 69-89.
- SCHACHT Paul (1991), "Jane Eyre and the History of Self-respect", *Modern Language Quarterly II*, 423-453.
- THORMÄHLEN Marianne (2007), *The Brontës and Education*, Cambridge University Press.

FORMATION DES ENSEIGNANTS : RÉSEAU SOCIAL EN PRÉSENTIEL VS RÉSEAU SOCIAL VIRTUEL

Une plate forme de travail collaboratif, outil de construction de relations sociales différentes

Jean-Paul GÉRARD
IUFM de la Réunion (ERTÉ Calico¹, Groupe GRRAPELI²)

Résumé.– Dans le cadre de la théorie de l'activité, cette recherche tente de mettre en rapport un réseau social d'affinité au travail et un réseau social virtuel établi à partir des échanges entre stagiaires sur une plateforme de travail collaboratif. La densité des réseaux est différente et les indices de centralité de degré et de proximité calculés avec le logiciel Unicet 6 de Borgatti, Everett, et Freemans sont différents, la structure des graphes représentant les réseaux sociaux est différente. Les résultats montrent que, si certains individus restent isolés dans les deux types de réseau, le réseau virtuel permet à certains stagiaires d'être considérablement plus intégrés et d'avoir un réseau social beaucoup plus important. À l'opposé, pour des raisons qu'il reste à explorer, certains stagiaires très intégrés dans le réseau des affinités au travail, n'existent pas dans le réseau virtuel.

Mots clés : travail collaboratif, analyse des traces, réseau social.

Abstract.– Within the framework of the activity theory, this research attempts to relate a social network of work affinity to a virtual social network made up of the probation students' exchanges provided by a mutually-shared work platform. Network density differs, and so do the indexes of centrality and proximity calculated by the Unicet 6 software of Borgatti, Everett and Freemans, and so does the chart structures representing the social networks. The results show that, though some students remain isolated in both types of networks, the virtual network allows them to considerably increase their integration and acquire a much more substantial social network. Conversely, and for reasons that remain to be accounted for, some of the students best integrated in the work affinity network do not appear in the virtual network.

Key words: mutually-shared work, trace analysis, social network.

1. Équipe de recherche technologique en éducation / Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration INRP.
2. Groupe de recherche Réunion sur l'apprentissage en ligne à l'IUFM.

Le concept de structure sociale est important pour la description et la compréhension des relations dans une classe, mais aussi dans les nouvelles relations médiées par ordinateur.

Une plateforme de travail collaboratif est un lieu d'échanges et de collaboration. Sur cet espace, des relations particulières se construisent : « C'est un instrument qui permet aux étudiants et stagiaires de s'auto-organiser » (Simon, 2007). Dans le cadre d'une formation, il est important de constater, de comprendre à des fins d'intervention, les relations qui s'organisent en présentiel, mais également aujourd'hui dans l'espace virtuel.

Au sein d'un groupe, les affinités se font en général pour des raisons très diverses de statut social (mères de famille *vs* célibataires), de proximité d'intérêts (covoiturage...), de proximité de points de vue... D'autres aspects peuvent être pris en compte. Les concours de recrutement sont variés :

- externes (ce sont en général des étudiants sortis récemment de l'université) ;
- internes (personnels de l'éducation, anciens emplois-jeunes, assistants d'éducation, contractuels ayant de l'ancienneté) ;
- troisième voie (personnels du monde de l'entreprise ayant au moins cinq ans d'ancienneté dans le privé).

Les technologies de communication permettent de nouvelles modalités de professionnalisation (Baron & Bruillard, 2006). Le travail collaboratif permet une participation non contrainte des différents acteurs (Simon & *all*, 2007), et se veut un pont entre des gens de parcours différents et de problèmes différents.

La question que nous nous posons est la suivante : l'utilisation d'une plateforme de travail collaborative permet-elle une réorganisation du réseau social, une modification des relations qui peuvent exister au sein d'un groupe, autrement dit, le réseau des relations dans l'espace de travail collaboratif est-il différent du réseau des affinités sociales ?

I. Cadre conceptuel

La théorie de l'activité

Nous nous situons dans le cadre général de la théorie de l'activité de Engeström (Kuuti, 1991 ; Lonchamp, 2003) qui peut être représentée selon le schéma suivant.

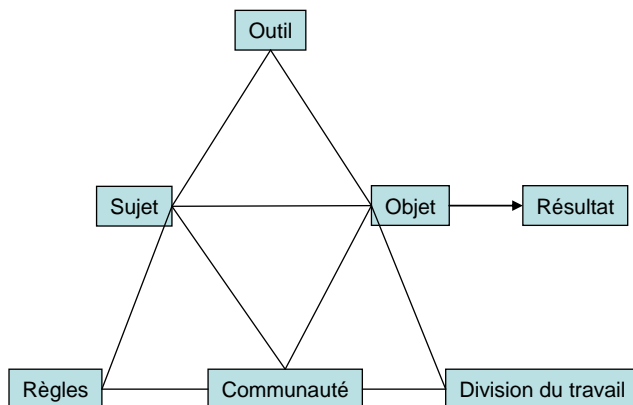


Figure 1 : L'*outil* utilisé est la plateforme, chaque stagiaire PE2³ est un *sujet*, l'*objet* est constitué des dossiers partagés dans lesquels s'organisent des événements, l'ensemble des stagiaires constitue la communauté, les relations entre le sujet et la communauté permettent à l'objet de construire un *résultat* : la formation, l'information des stagiaires (Simon, 2007 ; Gérard, Simon & Thevenin, 2006).

Les réseaux de relations

Les personnes qui se côtoient constituent des réseaux, mais « les catégories que l'on peut constater ne sont que le reflet des relations structurales qui lient les individus » (Degenne & Forsé, 1994).

L'analyse structurale des réseaux sociaux est issue de l'anthropologie structurale de la sociométrie (Reffay & Chanier, 2006).

L'analyse structurale peut être utilisée pour extraire des informations sur les groupes, la proximité, la cohésion et les positions des individus dans les groupes (centrale, distante, intermédiaire).

La sociométrie

Le but de la sociométrie est d'explorer la structure des réseaux sociaux des groupes considérés ainsi que les processus de communication et d'influence qui les traversent.

Mais cette structure dépend de la nature et des contraintes de l'activité entreprise et de la structure normative, c'est-à-dire imposée par le contexte.

3. PE2 : professeur des écoles stagiaire (en deuxième année de formation à l'IUFM).

L'accès à la structure du réseau social peut être donné par un test sociométrique, les relations entre les différents éléments de la structure peuvent porter sur les choix et les rejets, attente de choix et attente de rejets, les critères d'exploration pouvant être multiples, liés à la technicité, à l'affectivité ou au *leadership* (Parlebas, 1992).

Les structures des réseaux (les graphes) obtenus peuvent être comparés de plusieurs manières :

- D'une manière globale par la comparaison de leur cohésion. « La cohésion peut être vue comme une interdépendance positive et nécessaire entre les membres d'un groupe » (Reffay, 2005). Elle peut être mesurée par la densité des graphes et le nombre de cliques :

- La densité d'un graphe se calcule par le rapport entre le nombre de relations possibles entre les différents sommets du graphe et le nombre de relations existantes, c'est-à-dire le nombre de sous-graphes où chaque nœud représentant un individu est directement lié à chacun des autres. Plus la cohésion du groupe est grande, plus l'indice est élevé, plus le réseau est riche de relations de travail.

- Le nombre de leurs cliques, c'est-à-dire le nombre de sous-graphes où chaque nœud représentant un individu est directement lié à chacun des autres. Plus le nombre de cliques est élevé et plus les cliques comportent d'individus, plus il existe de relations de travail dans le groupe étudié.

- La centralité de degré indique, pour un nœud, le nombre de connexions directes irriguant ce nœud. L'indice de centralité de degré du graphe est obtenu par la moyenne établie des centralités des différents individus composant le graphe. Plus l'indice est élevé, plus le réseau est centré et plus les relations entre les individus sont étroites.

- La centralité de proximité considère la proximité d'un individu avec tous les autres. Ainsi, d'après Reffay (2005), plus un individu est proche des autres, plus il est susceptible « d'avoir d'informations, de pouvoir, de prestige et d'influence ».

- D'une manière plus fine, les sociogrammes obtenus et les indices de centralité de chaque individu permettent de comprendre les différences entre les graphes.

II. Matériel et méthode

Le matériel

La plateforme de travail collaboratif utilisée est la plateforme BSCW (Basic Support for Cooperative Work [[BSCW](#) © 1995-2004, [Fraunhofer FIT](#) and [OrbiTeam Software GmbH](#)]). Le choix de cette plateforme repose sur plusieurs raisons : gratuité dans le cadre éducatif, bonne assistance technique, utilisation par de nombreux organismes de formations d'enseignants (Simon, Gérard & Thevenin, 2007).

La plateforme permet à chaque stagiaire de partager des dossiers de plus haut niveau (dpphn), des sous-dossiers dans lesquels ils peuvent déposer des objets et créer des événements (terminologie empruntée à Prinz & Zaman (2005) :

- objets : dossiers, documents, URL4, discussions ;
- événements : ils consistent à lire, annoter, supprimer, créer, renommer, décrire tous les objets partagés.

L'historique des objets partagés est conservé en machine. Cet historique peut donc nous indiquer les stagiaires qui ont proposé des objets et ceux qui ont créé un événement sur cet objet (lecture, annotation). Dans l'étude des relations, nous serons amenés à envisager les relations des producteurs (les stagiaires qui initient les relations en déposant sur la plateforme un document, une URL ou une discussion) et les lecteurs, qui, sur ces objets, créent un événement, c'est-à-dire lisent, annotent, renomment, décrivent.

La population

Notre étude porte tout d'abord sur l'ensemble des PE2 de l'IUFM de Saint Denis de la Réunion, soit sept groupes de stagiaires du nord de l'académie (groupes de référence), puis sur un seul de ces groupes.

Un groupe de référence est un groupe de stagiaires PE2 qui partagent les mêmes cours (français, mathématiques, éducation physique et sportive, sciences et histoire-géographie, analyses de pratiques) mais qui sont dans des groupes différents pour les langues, les arts plastiques et la musique. Ils sont également en stage filé (un jour par semaine tout au long de l'année) et groupés (deux stages de trois semaines) dans les mêmes niveaux de classe. Dans le cadre du cours de technique de l'information et de la communication édu-

4. URL : *Uniform Resource Locator* (adresse d'une ressource sur Internet).

cative (TICE), les stagiaires sont partagés en deux moitiés de groupe suivies par deux enseignants différents. Les groupes sont faits par ordre alphabétique. L'évaluation de ce module de formation se fait par l'intermédiaire du livret de compétences du C2i2e5. Pour avoir leur module TICE validé il faut qu'ils aient validés 12 compétences, pour avoir le C2i2e il faut qu'ils aient validé 22 compétences, dont 12 incontournables.

L'étude conduite en 2006 (Simon, 2007) a montré que les PE2 avec enseignant créaient une moyenne de 0.84 dpphn par stagiaire sans enseignant, et une moyenne de 7.8 dpphn par groupe de référence avec les enseignants.

Le groupe étudié en particulier en 2007 (22 stagiaires, dont vingt filles et deux garçons) a créé 31 dpphn dont 2 par des stagiaires d'un autre groupe de référence et 8 par les enseignants du groupe, ce qui donne une moyenne de 1.04 dpphn par stagiaire sans les enseignants, c'est-à-dire une moyenne légèrement supérieure à celle de l'année passée, et sensiblement le même nombre de dpphn avec les enseignants. Par contre, les dpphn ont été créés par seulement 11 stagiaires, c'est-à-dire qu'un stagiaire sur deux crée des dpphn, les autres les utilisent.

Recueil des données

Pour cela, nous proposons une démarche en plusieurs temps.

Étude de l'ensemble des stagiaires

Nous avons relevé pour chaque stagiaire les dépôts de fichiers et les actes de lecture pour chaque fichier proposé à l'ensemble de la communauté. Nous avons ensuite regroupé les individus par groupe de référence.

Approche des structures sociales du groupe n°4

Un test sociométrique sur la collaboration dans le travail

La matrice des relations de travail de la classe se construit à partir d'un test sociométrique (Moreno). Le questionnaire est passé en fin d'année scolaire et demande aux stagiaires avec qui ils ont aimé travailler et avec qui ils aimeraient encore travailler l'année suivante.

Élaboration du réseau social sur la plateforme

Comme pour la sociométrie, nous appellerons « réseau » un ensemble de liaisons reliant les éléments d'un ensemble de personnes ou d'objets (Parlebas, 1992). Les traces de l'activité des différents stagiaires sur la plateforme

5. C2i2e : Certificat informatique et Internet, niveau 2 enseignement.

sont analysées. Nous appellerons ces relations « virtuelles », et le réseau social correspondant le réseau virtuel.

Dans le sociogramme, pour les différents statuts, nous utiliserons la même terminologie que celle employée pour distinguer les différents statuts dans la plateforme (Simon, 2007) :

- leader : crée au moins un dpphn,
- animateur : crée au moins un sous-dossier dans un dpphn,
- producteur : dépose au moins un document dans un dpphn (ou dans un de ses sous-dossiers),
- lecteur : lit au moins un document,
- inactif.

Ce test nous permet d'établir le réseau social des relations de travail que nous appelons réseau des affinités de travail

Nous avons relevé, pour chaque stagiaire, le nombre de dossiers partagés de plus haut niveau qu'ils ont créés, le nombre de sous-dossiers, le nombre de fichiers déposés, puis par qui ces fichiers déposés étaient lus, annotés, modifiés. Le réseau des relations virtuelles est construit à partir des relations producteurs-lecteurs. Nous n'avons retenu que les documents proposés par un stagiaire de cette promotion. Nous avons exclu ceux proposés par les enseignants ou par des stagiaires d'autres groupes de référence.

Ce recueil nous permet d'établir la sociomatrice des relations virtuelles que nous appelons : réseau virtuel.

Comparaison des structures sociales établies

Il faut ensuite comparer les deux réseaux sociaux et identifier des éléments caractéristiques de ces réseaux. Nous les établirons par la comparaison de plusieurs indices. Nous utiliserons pour cela le logiciel Ucinet 5.06, et nous comparons :

- la cohésion des groupes ;
- les indices de centralité des réseaux et des individus ;
- les graphes construits à partir de la matrice des relations de travail et des relations virtuelles ; les individus sont appelés par une lettre de A à V.

III. Résultats

Nous présentons tout d'abord les réseaux sociaux et nous les comparons ensuite.

Étude de l'ensemble des relations virtuelles entre les stagiaires

Le tableau ci-dessous nous montre les relations de dépôts (producteurs) et d'actes de lecture pour l'ensemble des 7 groupes de référence.

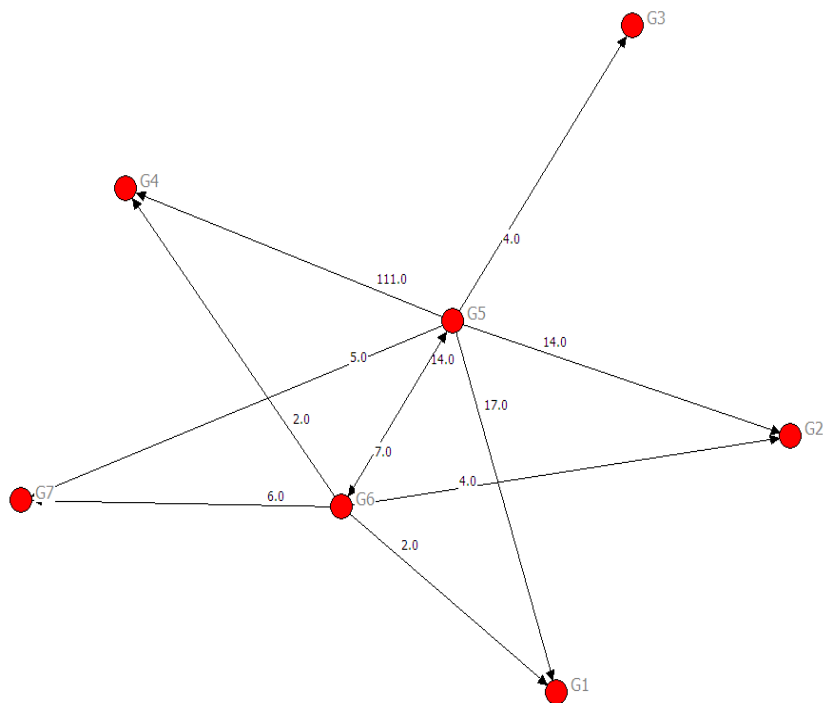
Tableau 1 : Nombre de relations producteur/lecteur dans l'ensemble des 7 groupes de référence

	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
G1	175	0	0	0	17	2	0
G2	0	345	0	0	14	4	0
G3	0	0	651	0	4	0	0
G4	0	0	0	1183	111	2	0
G5	0	0	0	0	967	7	0
G6	0	0	0	0	14	387	0
G7	0	0	0	0	5	6	203

Il apparaît une disparité entre les groupes. Si les relations sont très nombreuses au sein des groupes, les relations entre groupes sont quasi inexistantes, sauf pour deux groupes, les groupes 5 et 6.

Les résultats montrent que les échanges sont très cloisonnés et restent principalement à l'intérieur des groupes de références.

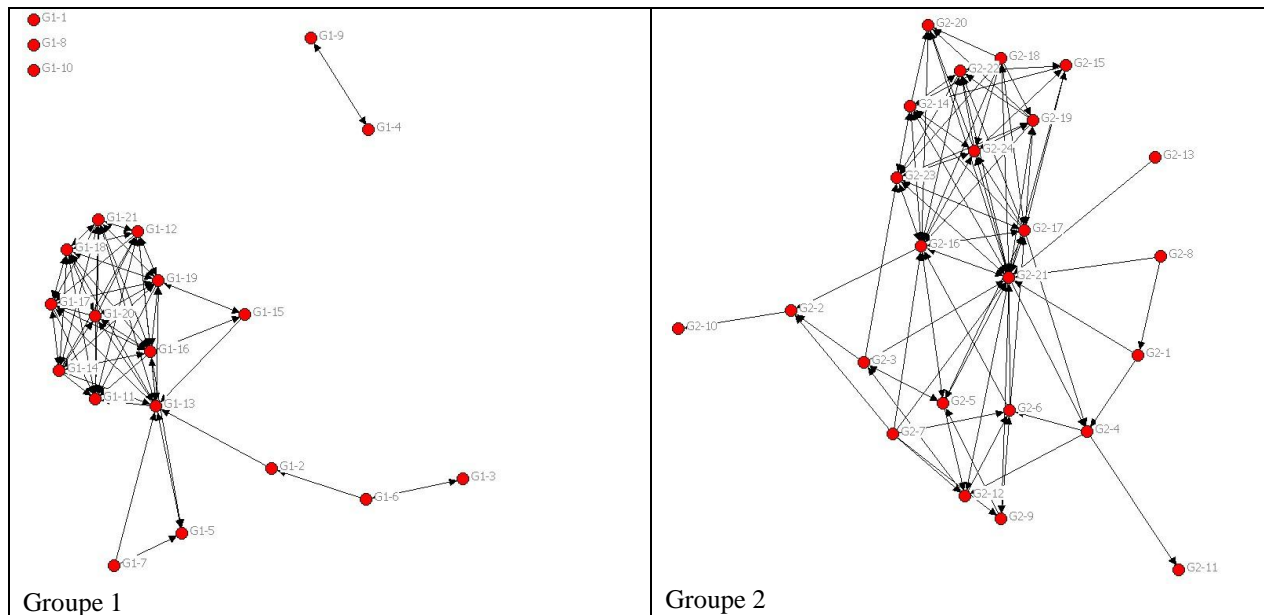
Figure 2 : Sociogramme des relations entre groupes

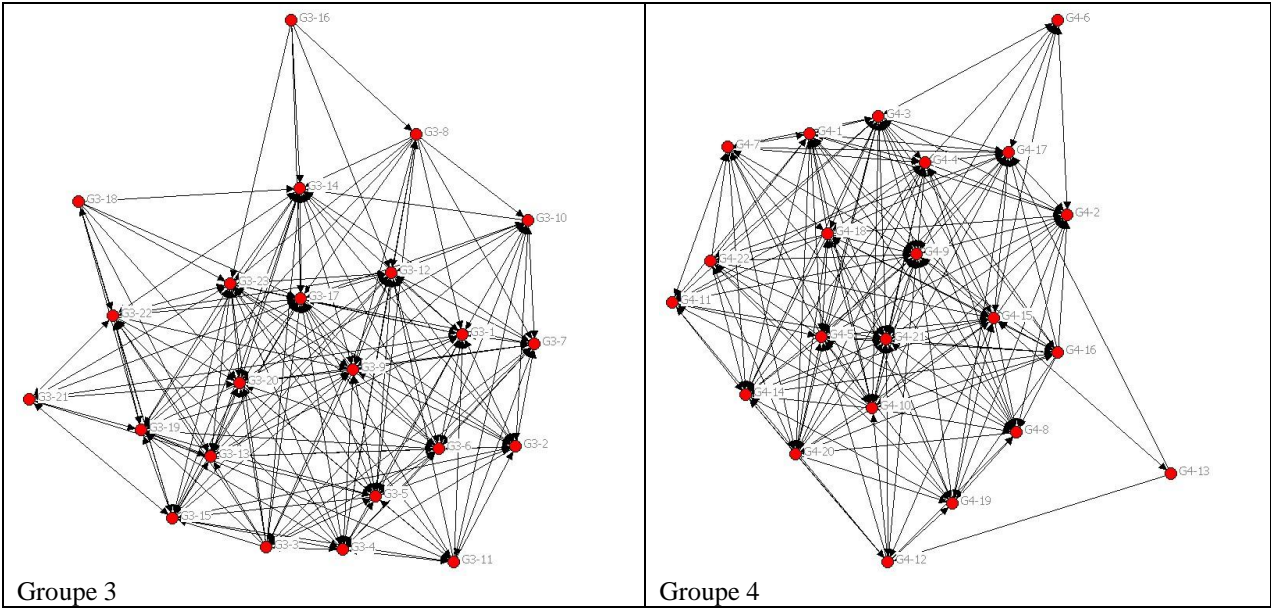


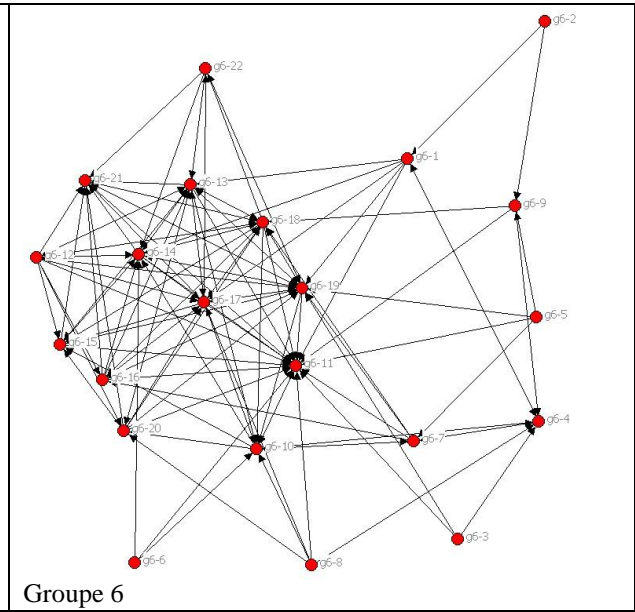
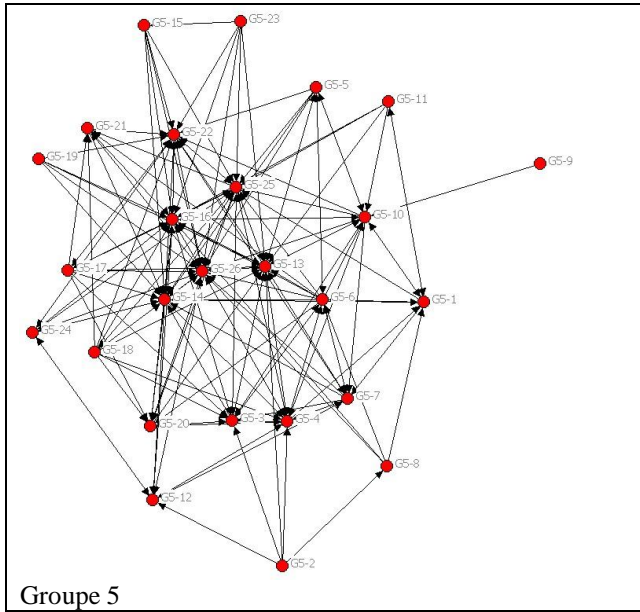
Le réseau des relations établi à partir des données recueillies montre des relations réciproques entre les deux groupes 5 et 6, et quelques actes de lectures du groupe 5 et 6 vers les autres groupes, sans qu'il y ait réciprocité.

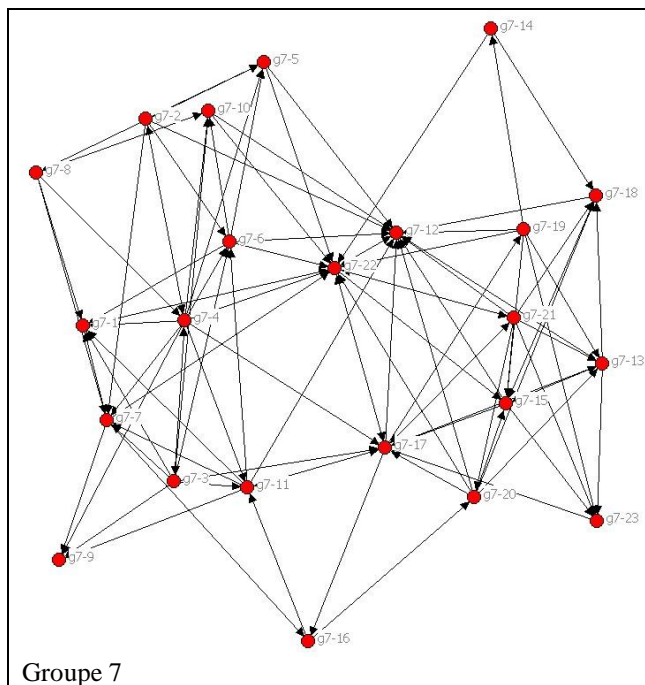
À l'intérieur des sept groupes de référence, il existe des relations d'inégale importance. Les sociogrammes correspondants montrent les grandes différences de fonctionnement au sein de chacun des groupes.

Figure 3 :
Présentation des sociogrammes virtuels des 7 groupes de référence









Les sociogrammes montrent des densités de relations différentes, des structures différentes.

À partir de ces constatations, nous avons choisi d'étudier le groupe 4 qui se trouve entretenir un nombre important de relations à l'intérieur du groupe, mais peu de relations avec les stagiaires des autres groupes.

Comparaison du réseau virtuel et du réseau des affinités au travail en présentiel pour le groupe 4

Réseau des affinités de travail

Les résultats complets du test sociométrique pour le groupe 4 sont présentés en annexe 1.

Le tableau ci-dessous indique le nombre de choix reçus et déclarés lors du test sociométrique pour les stagiaires du groupe 4.

Tableau 2 : Nombre de choix reçus et déclarés lors du test sociométrique par les stagiaires du groupe 4

Nombre de choix	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
a choisi	11	5	4	10	10	6	6	6	6	7	8	8	5	7	9	7	5	5	6	4	8	2
est choisi	6	6	3	7	10	8	7	5	6	10	3	5	11	10	10	6	2	0	7	8	4	11

Tableau 3 : Moyennes du nombre de choix lors du test sociométrique du groupe 4

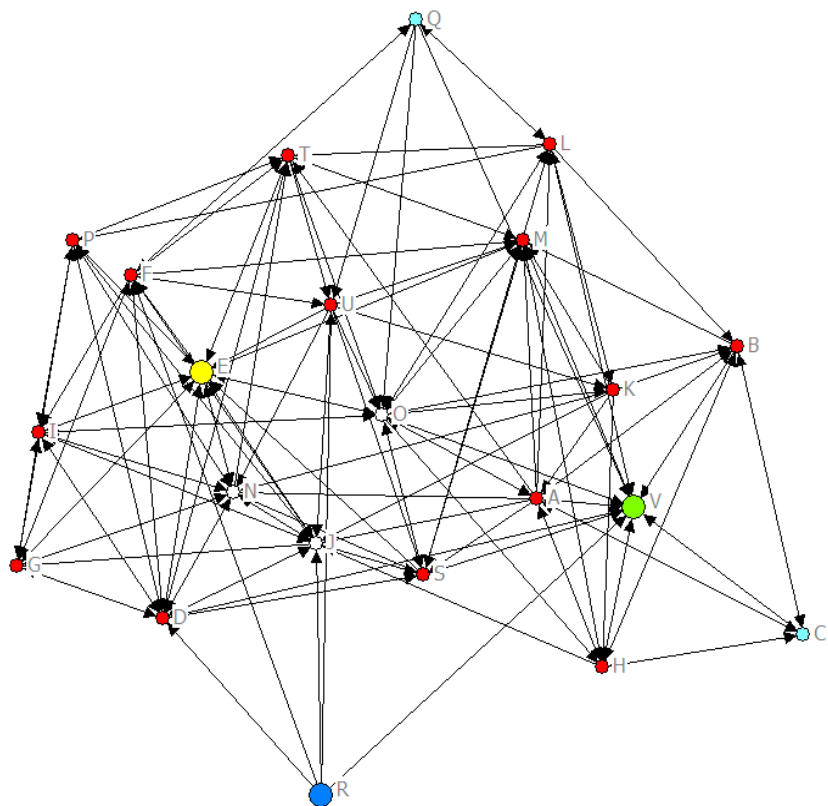
Nombre moyen de choix	7	7
Écart-type	2	3
Nombre minimum de choix	2	0
Nombre maximum de choix	11	11

Les résultats montrent que ce groupe est très structuré ; on note en effet une moyenne importante aussi bien dans le fait d'être choisi que dans le choix de travailler avec les autres. Certains individus, toutefois, se démarquent. Ce sont les individus :

- R, qui choisit de travailler avec cinq personnes mais qui n'est choisi par personne alors que tous les autres choisissent et sont choisis ;
- V, qui est très choisi mais qui choisit peu (11/2) ;
- E, qui choisit beaucoup et qui est beaucoup choisi (10/10).

Le sociogramme construit avec Ucinet permet de visualiser la place des différents stagiaires dans le réseau des affinités au travail, confirmant les places particulières de R, V et E, mais montre également les places importantes de N, O, J, et celles particulières de C et Q qui choisissent peu et sont peu choisis.

Figure 4 : Sociogramme des affinités au travail du groupe 4



Le tableau ci-dessous indique le nombre de cliques, leur organisation est donnée en annexe 2.

Tableau 4 :

Dimension et nombre de cliques dans le réseau des affinités au travail

	Clique de 7	Clique de 6	Clique de 5	Clique de 4	Clique de 3
Nombre de cliques	1	3	11	13	7

Le réseau se caractérise par un nombre important de cliques (35) en ignorant l'orientation du graphe.

Réseau virtuel

Dans le réseau virtuel, le tableau ci-dessous indique la structure apparente du réseau d'après le nombre de stagiaires créateurs de dpphn, de sous-dossiers, d'événements et de lecteurs des documents, si nous ne plaçons pas de seuil au niveau de la lecture.

Tableau 5 : Répartition des rôles dans le réseau virtuel sur la plateforme de travail collaboratif pour le groupe 4

	Nombre de PE2	% en 2007	% en 2006
Leader	11	50	39
Animateur	17	77	44
Producteur	22	100	55
Lecteur	22	100	98,5
Inactif	0	0	1,5

Les résultats de l'examen des relations producteur/lecteur dans l'espace de travail collaboratif montrent que l'activité du groupe que nous étudions est légèrement supérieure à celle des groupes de l'année passée. Il apparaît que tous les stagiaires ont été actifs aussi bien comme lecteur que comme producteur. Mais tous n'ont pas eu la même activité. Le tableau ci-dessous indique le nombre de dpphn, de sous-dossiers et d'événements créé par notre groupe de référence, ainsi que le nombre d'activités de lecture avec les écarts à la moyenne, les nombres minimal et maximal pour la lecture et le fait d'avoir été lu.

Tableau 6 : Moyenne et écart-type de dpphn, sous-dossiers, actes de lecture sur la plateforme de travail collaboratif pour le groupe 4

	dpphn	Sous-dossiers	Documents	Lecture	Lu par
Nombre	21	126	242	1027	1027
Moyenne/stagiaire	0,95	5,73	11	46,7	46,7
Écart-type	1,43	8,45	12,6	52,6	60,9
Minimum	0	0	2	2	1
Maximum	6	32	59	199	238

Il apparaît que, si tous les stagiaires ont été producteur et lecteur, les écart-types très importants montrent que l'activité des stagiaires est très inégale. Les *minima* et *maxima* confirment cette inégalité d'activité. Il est donc important de considérer des seuils au-delà desquels l'activité perd son sens.

Ainsi, le nombre minimum de fichiers déposés étant au minimum de deux, nous fixerons cette limite à l'activité de lecture, c'est-à-dire que chaque stagiaire peut avoir lu au moins deux fichiers déposés par chacun des autres stagiaires. Nous considérons au seuil 2 qu'il existe une relation si un stagiaire a lu au moins deux fichiers déposés par un autre stagiaire.

Nous avons ensuite considéré le nombre d'individus « lecteurs » et le nombre de producteurs « consultés » (c'est-à-dire qui ont été lus).

Tableau 7 : Nombre de lecteurs et de producteurs consultés

	Pas de seuil	Seuil 2
Lecteurs	22	20
Stagiaires inactifs comme lecteurs	0	2
Consultés	22	20
Stagiaires non lus	0	2

Au seuil de 2, nous constatons que les lecteurs passent de 22 à 20 et que les consultés passent également de 22 à 20. Lorsqu'on étudie les relations sur la plateforme sans seuil, tous les individus sont actifs. Au seuil de 2, deux individus se distinguent par leur inactivité de lecture, et deux individus ne sont plus consultés.

Le tableau suivant indique pour chaque stagiaire le nombre de stagiaires qu'il a lus (lecteur) et qui l'ont lu (consulté) :

- deux stagiaires (F et S) sont non-lecteurs au seuil 2 (0/3 et 0/13) ;
- deux stagiaires (N et R) ne sont plus consultés (4/0, et 1/0) ;
- un stagiaire est très actif en tant que lecteur (C) mais il est également très consulté (17/13) ;
- un stagiaire est, lui, très consulté (I).

Tableau 8 : Nombre de stagiaires consultés et nombre de stagiaires qui ont lu sans seuil et au seuil 2

Nombre...		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Sans seuil	... de lecteurs	11	6	18	14	17	4	11	7	15	16	7	12	17	8	4	12	12	1	4	8	4	10
	... consultés	12	12	14	13	12	6	7	12	19	9	9	8	8	1	15	5	10	1	18	6	15	6
Seuil 2	... de lecteurs	8	3	17	11	15	0	4	4	9	9	4	5	12	4	2	6	6	1	0	1	1	4
	... consultés	6	7	13	10	7	3	6	7	17	6	3	3	3	0	6	3	2	0	13	4	2	5

Ce seuil de deux est très faible, mais il permet déjà d'isoler deux individus caractéristiques dans leurs relations virtuelles sur la plateforme (inactivité de lecteur ou/et de consulté) et deux stagiaires avec de nombreuses relations virtuelles (17/13 et 9/17).

Il apparaît intéressant de comparer les deux réseaux (virtuel et d'affinités au travail en recueillant les données pour le virtuel aussi bien sans seuil qu'avec un seuil de deux.

Le réseau virtuel sans seuil et au seuil 2 montre également un nombre important de cliques (25 vs 24 ; cf. annexe 2).

- cliques du réseau virtuel sans seuil : 1 clique de 12 membres, 13 cliques de 11 membres, 6 cliques de 9 membres, 1 clique de 8 membres, 3 cliques de 7 membres et 1 clique de 3 membres ;

- cliques du réseau virtuel au seuil 2 : 7 cliques de 7 membres, 7 cliques de 6 membres, 5 cliques de 5 membres, 3 cliques de 4 membres et 2 cliques e 3 membres.

Tableau 9 : Dimension et nombre de cliques dans le réseau virtuel sans seuil et au seuil 2

Nombre de cliques	Clique de 12	Clique de 11	Clique de 9	Clique de 8	Clique de 7	Clique de 6	Clique de 5	Clique de 4	Clique de 3
Sans seuil	1	13	6	8	3				1
Au seuil 2					7	7	5	3	2

Même si le nombre de cliques est proche, le réseau virtuel sans seuil est beaucoup plus riche de relations que le réseau au seuil 2 : c'est là qu'on trouve les cliques concernées par un plus grand nombre d'individus).

Comparaison des réseaux

Cohésion du groupe

La cohésion s'examine par la densité des réseaux. Le tableau ci-dessous indique la densité des réseaux par affinité au travail et virtuel sans seuil et au seuil 2.

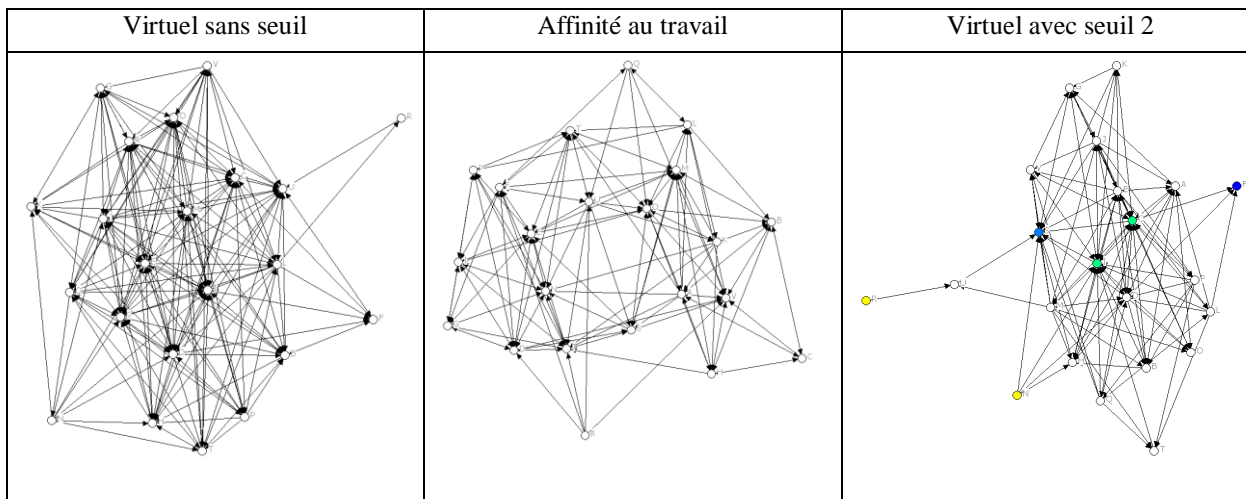
Tableau 10 : Densité des réseaux au travail par affinités et virtuel sans seuil et au seuil 2

	densité
Affinités au travail	0.31
Travail virtuel sans seuil	0.47
Travail virtuel seuil 2	0.27

Il apparaît que le réseau virtuel sans seuil est plus dense que le réseau des affinités au travail (0.47 vs 0.31), mais que au seuil 2 le réseau virtuel est un peu moins dense que le réseau des affinités au travail (0.27 vs 0.31).

Les graphes des réseaux dans le tableau ci-dessous indiquent les différences entre les trois réseaux.

Tableau 11 : Sociogrammes des réseaux des affinités au travail et virtuel sans seuil et au seuil 2



Ils illustrent les différences de densité : le nombre des relations est bien supérieur dans le réseau virtuel. Ils illustrent également des différences de structures de réseau mais aussi une densité proche pour le réseau virtuel au seuil 2 et le réseau des affinités au travail.

Centralité de degré

Le tableau ci-dessous regroupe les indices globaux de centralité et les indices de centralité par individu. Les indices de centralité sont en annexe 3.

Tableau 12 : **Indices de centralité de degré des réseaux par affinité au travail et du réseau virtuel sans seuil et au seuil 2 du groupe 4**

	Réseau travail par affinité	Réseau virtuel	Réseau virtuel, seuil 2
Indice moyen	9.36	14.63	8.90

Nous constatons que le réseau virtuel a un indice de centralité supérieur à celui du réseau de travail par affinité. Par ailleurs, au seuil 2, l'indice de centralité du réseau par affinité est supérieur au réseau virtuel au seuil 2.

Le tableau ci-dessous montre les individus les plus isolés dans les trois réseaux et les individus les plus centraux dans les trois réseaux de l'indice le plus faible à l'indice le plus fort dans chaque réseau.

Tableau 13 : **Indice de centralité de degré pour quelques individus particuliers du groupe 4 dans le réseau des affinités au travail et dans le réseau virtuel sans seuil et au seuil 2**

Travail par affinité		Virtuel		Virtuel, seuil 2	
C	4	R	2	R	1
R	5	F	6	F	3
O	13	E	19	C	17
J	13	I	20	I	18

Si l'individu R est isolé dans les trois réseaux, l'isolement de l'individu C n'est plus aussi important et l'individu F apparaît, lui, comme isolé dans l'espace virtuel.

On constate également une disparité entre les deux individus centraux O et J dans l'affinité au travail alors que, dans le virtuel, I est l'individu le plus

central dans les échanges, E est très central dans le réseau total et C très central dans le réseau virtuel au seuil 2.

Centralité de proximité

Le tableau ci dessous indique pour chaque individu son degré de proximité.

Tableau 14 : **Indice de centralité de proximité dans les réseaux par affinité et virtuel sans seuil et avec seuil**

	Travail par affinité		Réseau virtuel		Réseau virtuel, seuil 2
C	4,0	R	1,1	F	0,0
R	5,0	O	5,9	S	0,0
B	8,0	F	6,3	R	1,0
Q	9,1	K	8,1	T	1,0
G	10,0	N	8,4	O	2,0
H	10,7	S	10,0	U	2,0
V	11,0	T	10,8	B	3,5
P	11,9	B	11,2	N	4,0
K	12,4	H	11,5	K	4,2
I	16,2	V	12,5	G	5,0
S	18,0	P	13,3	V	5,5
T	18,1	G	14,0	L	6,8
N	18,3	A	19,4	H	6,9
L	20,2	J	23,9	Q	7,5
U	23,3	M	24,5	P	8,8
J	24,9	D	29,4	A	12,6
D	25,1	Q	31,2	J	14,6
M	26,9	L	32,8	M	16,8
F	27,4	U	33,5	E	31,8
E	40,8	E	38,0	D	42,3
O	47,9	I	55,3	I	60,7
A	51,8	C	60,9	C	109,0

Nous pouvons remarquer quatre cas particuliers :

- le stagiaire C, qui a l'indice de centralité de proximité le plus faible dans le réseau des affinités au travail, est celui qui, dans le réseau virtuel, est l'élément le plus central aussi bien sans seuil qu'au seuil 2 ;

- le stagiaire I, d'une centralité moyenne par rapport au groupe dans le réseau des affinités au travail, est également très relié dans le réseau virtuel et dans le réseau virtuel au seuil 2 ;
- le stagiaire R a un indice de centralité très faible aussi bien dans le réseau par affinité que dans le réseau virtuel sans seuil ou avec seuil.
- le stagiaire F, qui a un indice de proximité très fort dans le réseau des affinités au travail, est complètement externe au réseau virtuel, même au réseau sans seuil.

IV. Analyse et discussion

L'analyse du réseau global des relations entre tous les stagiaires PE2 de l'IUFM montre que les groupes de référence sont des lieux d'échange et de relations parfois fortes entre les différents individus, mais que, au-delà des relations dans le groupe, les relations d'échanges sont quasi inexistantes entre les groupes sur la plateforme de travail collaboratif.

Pour un groupe donné, la question posée de la différence entre un réseau d'affinité au travail et un réseau virtuel était pertinente. Les réseaux sont différents, ayant une densité différente, une structure différente, une centralité différente. Nous constatons que, si le réseau virtuel est plus dense et présente une plus grande cohésion, au seuil 2 (c'est-à-dire au minimum d'activité de travail), le réseau des affinités au travail déclaré est plus structuré que le réseau virtuel. Les stagiaires semblent donc utiliser la plateforme dans une proportion moindre que l'affinité au travail déclarée, ce qui peut s'expliquer par la fréquence des rencontres entre stagiaires (ils ont un stage filé un jour par semaine et deux stages groupés de trois semaines ; les autres jours, ils sont présents à l'IUFM pour des cours).

La plateforme n'a pas le même effet concernant l'aspect relationnel sur les stagiaires :

- Le stagiaire R confirme son isolement dans le réseau par affinité par un isolement aussi important dans le réseau virtuel. Pour ce stagiaire, la plateforme n'a pas d'effet correcteur, son isolement dans le groupe se confirme. Pour expliquer ce comportement, les hypothèses sont multiples : difficultés de communication, désintérêt pour le travail à l'IUFM...

- Par contre, le stagiaire C, le plus isolé dans le réseau par affinité, se trouve avoir une grande proximité avec les autres stagiaires dans le réseau virtuel. La plateforme semble avoir un effet facilitateur de relations pour ce stagiaire. Les hypothèses explicatives sont là également nombreuses : passage de PE1 à PE2 avec changement de groupe et perte des amitiés à cause

du concours, timidité, ou alors très grande affinité avec l'informatique et une discrétion qui n'existe plus dans le monde virtuel.

- Au contraire, le stagiaire F, très imbriqué dans l'affinité au travail, n'a pas de relation avec les autres stagiaires par l'intermédiaire de la plateforme de travail collaboratif. Les explications possibles sont multiples : peu d'affinité avec l'informatique, suffisamment de temps en présentiel pour avoir des échanges de travail avec les autres stagiaires, utilisation d'autres canaux de communication, d'échanges et de travail : *mail*, clé USB.

- Le stagiaire I, relativement bien intégré dans le réseau d'affinité, est un élément central du réseau virtuel. Il semble que, pour ce stagiaire, la plateforme confirme et renforce son importance dans le groupe.

Les hypothèses explicatives des changements de position entre le réseau par affinités et le réseau virtuel demandent à être confirmées par des entretiens avec ces stagiaires.

Une plateforme de travail collaboratif apparaît comme un élément important dans un dispositif de formation. Cet outil permet à certains individus d'être plus intégrés au groupe de formation et donc d'améliorer potentiellement leurs apprentissages.

Conclusion

La plateforme de travail collaboratif se veut un outil permettant la mutualisation et le travail collaboratif entre les stagiaires de l'IUFM. Nous pensons que cet outil permettait la construction d'un réseau de relations différent de celui des affinités au travail. De fait, il apparaît nettement que les réseaux sont différents. L'outil permet à certains stagiaires isolés une intégration plus grande dans le réseau virtuel. Par contre, certains stagiaires ne sont pas intégrés dans le réseau virtuel alors qu'ils sont très impliqués dans le réseau d'affinités. En conclusion, nous pouvons dire que les réseaux ne se superposent pas, que le réseau virtuel est moins dense que le réseau par affinités, que les personnes peu intégrées dans le réseau par affinités peuvent être des éléments centraux du réseau virtuel.

Bibliographie

BARON Georges-Louis & BRUILLARD Éric (dir.) (2006), *Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique (INRP).

- BASTIN G. (1970), *Les Tests sociométriques*, Paris, Presses universitaires de France (PUF).
- DEGENNE Alain & FORSÉ Michel (1994), *Les Réseaux sociaux. Une analyse structurale en sociologie*, Paris, Armand Colin, collection « U / Sociologie ».
- FERONE G. (2005), « Une liste de diffusion pour échanger », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 435, pp. 24-26.
- GÉRARD Jean-Paul & GÉRARD Martine (2006), « Mutualisation tutorée en EPS », *Expressions*, pp. 68-78 :
<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Sommaire27.htm>.
- KUUTTI K. (1991), *The Concept of Activity as a Basic Unit for CSCW Research.*, in *Proceedings of the 2nd ECSCW.*, L.J. Bannon, M. Robinson, and K. Schmidt, Editors, Amsterdam, Kluwer, p. 249-264.
- LONCHAMP J. (2003), *Le Travail coopératif et ses technologies*, Paris, Hermès.
- SIMON Jean (2007), « Auto-organisation d'espaces de travail collaboratif dans les formations d'enseignants à l'IUFM de la Réunion », conférence EIAH (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain), Lausanne, juin.
- SIMON Jean, GÉRARD Jean-Paul & THEVENIN Claudine (2007), « Participation contrainte vs non contrainte à une plateforme de TCAO », STICEF, recueil 2007.
- SIMON Jean, GÉRARD Jean-Paul & THEVENIN Claudine (2006), « Travail collaboratif et mutualisation : analyse d'un dispositif », Actes du colloque international JOCAIR, Amiens, 2006, pp. 468-482.
- PARLEBAS Pierre (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*, Paris, PUF.
- REFFAY C. (2005), « Réseaux sociaux et analyse de traces des forums d'une communauté d'apprentissage », in G.-L. Baron, E. Bruillard & M. Sidir (dir.), *Symposium, formation et nouveaux instruments de communication*, Amiens, France.
- REFFAY C. & CHANIER T. (2006), « Mesurer la cohésion d'un groupe d'apprentissage en formation à distance » :
<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000152>

Annexe 1 : Socio-matrice des affinités au travail

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	a choisi
A	1	1	1					1		1		1	1	1	1				1	1		1	11
B	1	1	1					1					1									1	5
C	1	1	1					1														1	4
D				1	1	1	1		1	1				1		1			1	1		1	10
E				1	1	1	1		1	1			1	1	1	1				1			10
F						1	1		1				1				1			1	1		6
G				1	1	1	1		1					1		1							6
H	1	1	1					1		1			1									1	6
I				1	1		1		1	1				1	1								6
J				1	1	1	1			1				1	1	1			1				7
K	1	1						1		1	1	1	1	1	1	1							8
L		1									1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	8
M						1							1						1	1		1	5
N				1	1		1		1	1				1						1			7
O	1	1			1			1			1	1	1		1				1			1	9
P				1	1		1		1	1				1		1				1			7
Q						1						1			1		1				1	1	5
R				1		1				1								1			1	1	5
S					1							1	1	1	1				1			1	6
T					1								1		1					1	1		4
U					1	1				1	1		1	1	1				1				8
V	1												1									1	2
est choisi	6	6	3	7	10	8	7	5	6	10	3	5	11	10	10	6	2	0	7	8	4	11	

Annexe 2 : Socio-matrice des activités de lecture sur la plateforme sans seuil

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	a lu
A		4	26	5	4		7	2	4	1	1				2						1		57
B			5			1		2	4										1		1		14
C	18	15		19	9	2	58	9	37	8	6	2	5		2	2	2		2		1	2	199
D	2	4	6		5	2		5	8	3	1		2		2		1		2		1		44
E	4	13	23	17			33	9	37	7	4	2	4		2	2	1		2		1	2	163
F		1	1						1												1		4
G	1		22	1					7	2	1		1		1		1		2		1		40
H	1		2		2				22								1		2		1		31
I	3	12	25	17	3	1	50	1		5	1				2		1		2		1	1	125
J	3	1	23	10	3		1	1	25		2		1		1	2	1		2		1	2	79
K			4	1	1		2		1						1				2				12
L	2	1		3		2		1	3	1			1		1			1	1	3			20
M	1	8	2	11	3			7	13	3	1	1			3	1	1		3	2	2	2	64
N				2	1			2	6	1	1								2	1			16
O			2						20										1		1		24
P		2	4	14	1			1	21			1	1		1		2		1	3			52
Q	1			5	1				4			2	1	1	1	1			3	4		3	27
R																					2		2
S	1			1					1						1								4
T		1			1			1	20			1			1				1		1		27
U		1				1						1							2				5
V	1		4				2		4			1			1		1		2	1	1		18
a été lu	38	63	149	106	34	9	153	41	238	31	18	11	16	1	22	8	12	1	33	14	17	12	

Annexe 3 : Socio-matrice des relations de lecture entre individus sans seuil

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	a lu
A	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1				1						1		11
B		1	1			1		1	1										1		1		6
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1		1	1	18
D	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1		1		1		1		1		14
E	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1		1	1	17
F		1	1			1			1													1	4
G	1		1	1			1		1	1	1		1		1		1		1		1		11
H	1		1		1			1	1								1		1		1		7
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1		1		1		1	1	15
J	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1		1	1	1		1		1	1	16
K			1	1	1		1		1		1				1				1				7
L	1	1		1		1		1	1	1		1	1		1			1	1	1			12
M	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	17
N				1	1			1	1	1	1				1				1	1			8
O			1						1						1				1		1		4
P		1	1	1	1			1	1			1	1		1	1	1		1	1			12
Q	1			1	1				1			1	1	1	1	1	1		1	1		1	12
R																		1					1
S	1			1					1						1				1				4
T		1			1			1	1			1			1				1	1			8
U		1				1						1							1			1	4
V	1		1				1		1			1			1		1		1	1	1	1	10
a été lu par	12	12	14	13	12	6	7	12	19	9	9	8	8	1	15	5	10	1	18	6	15	6	

Annexe 4 : Sociomatrice des relations de lecture entre individus au seuil 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	a lu	
A	1	1	1	1	1		1	1	1						1									8
B		1	1					1	1															3
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1				1	17
D	1	1	1	1	1	1		1	1	1			1		1				1					11
E	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1			1				1	15
F						1																		0
G			1				1		1	1									1					4
H			1		1			1	1										1					4
I	1	1	1	1	1		1		1	1					1				1					9
J	1		1	1	1				1	1	1					1			1				1	9
K			1				1		1		1								1					4
L	1			1		1			1			1									1			5
M		1	1	1	1			1	1	1			1		1				1	1	1	1		12
N				1				1	1					1					1					4
O			1						1						1									2
P		1	1	1					1							1	1			1				6
Q				1					1			1					1		1	1			1	6
R																		1			1			1
S																			1					0
T									1												1			1
U																			1		1			1
V			1				1		1										1				1	4
a été lu par	6	7	13	10	7	3	6	7	17	6	3	3	3	0	6	3	2	0	13	4	2	5		

Annexe 5 : Cliques dans le réseau des affinités au travail

Clique de 7	Clique de 6	Clique de 5	Clique de 4	Clique de 3
DEGIJN P	DEFGIJ	DEJNS	ALOT	ANT
	ABHMOV	EJNSU	LOQV	DRV
	ABHKMO	DENPT	AMOT	DSV
		EFMTU	KMOU	FQU
		EMOSU	AJKN	EIO
		EMOTU	AJNS	OQU
		AMOSV	JKNU	LPT
		ALOSV	DEFT	
		ABLOV	ENTU	
		ABKLO	AHJK	
		ABCHV	FJRU	
			DFJR	
			EFJU	

Annexe 6 : Cliques du réseau virtuel sans seuil

Clique de 12	Cliques de 11	Cliques de 9	Cliques de 8	Cliques de 7	Cliques de 3
ABCD EHIJL MSU	ACDEHI JLMQS	EHILM PQST	DEHIJ NQS	DEIJK NS	LRU
	ACDEIJ LMOQS	BEHIL MPST		EHINQ ST	
	ACDEIJ LMOSU	BEHIL MSTU		BCDFI LU	
	ACDEGI JKMOS	EILMO PQST			
	ACDEGI JMOQS	EILMO QSTV			
	ACDEGI JMOSU	EILMO STUV			
	CDEIJL MOPQS				
	CDEHIJ LMPQS				
	BCDEHI JLMPS				
	ACEIJL MOQSV				
	ACEGIJ MOQSV				
	ACEIJL MOSUV				
	ACEGIJ MOSUV				

Annexe 7 : Cliques du réseau virtuel au seuil 2

Cliques de 7	Cliques de 6	Cliques de 5	Cliques de 4	Cliques de 3
ABCDEH I	ACDEIJ	CDIPQ	IPQT	IMT
BCDEHI M	ACDEIL	CDILQ	ILQT	MSU
CDEHIM S	ACDEIO	CDIQS	CDFL	
CDEIJM S	CDEIMO	CIQSV		
CEGIJK S	CDEIJP	DHINS		
CEGIJS V	BCDEIP			
CEIJMS V	ACEGIJ			

Annexe 8 : **Indice de centralité dans les trois réseaux**

	Réseau travail par affinités	Réseau virtuel	Réseau virtuel, seuil 2
	Degré	Degré	Degré
A	12.000	16.000	10.000
B	8.000	14.000	8.000
C	4.000	18.000	17.000
D	11.000	18.000	15.000
E	12.000	19.000	15.000
F	10.000	6.000	3.000
G	7.000	13.000	8.000
H	8.000	15.000	9.000
I	8.000	20.000	18.000
J	13.000	18.000	11.000
K	9.000	11.000	6.000
L	9.000	18.000	8.000
M	11.000	18.000	12.000
N	11.000	9.000	4.000
O	13.000	16.000	6.000
P	8.000	13.000	8.000
Q	5.000	16.000	8.000
R	5.000	2.000	1.000
S	10.000	19.000	13.000
T	10.000	13.000	5.000
U	11.000	17.000	3.000
V	11.000	13.000	8.000
Indice moyen	9.36	14.63	8.90

LECTURES

NOTES DE LECTURE

Philippe Barthélemy, Roland Granier et Martine Robert

DÉMOGRAPHIE ET SOCIÉTÉ.

Paris, Armand Colin,

collection « Coursus / Sociologie », 2007, 205 pages.

À la lecture du titre, on comprend qu'il ne s'agit nullement là d'un manuel de démographie, mais d'un ouvrage qui s'attache à analyser les conséquences socio-économiques de l'évolution des populations du monde, et plus particulièrement celles des pays occidentaux depuis la Révolution industrielle, notamment celles de l'Union européenne, à savoir les réductions de la fécondité comme de la mortalité, la croissance ralentie de populations qui vieillissent en même temps que s'accroît leur espérance de vie, et leurs conséquences aussi bien sur la croissance économique, l'emploi, le financement de la protection sociale et des systèmes de retraites, que sur la famille et la nécessaire solidarité entre les générations, autant de défis qu'il faudra, qu'on le veuille ou non, et quoiqu'il doive nous en coûter, affronter au cours du siècle qui commence. Les auteurs, économistes spécialistes de ces questions, tentent de répondre, tout au long de la centaine de pages qui constitue la seconde partie du livre, aux inquiétudes et aux remises en cause que ces défis peuvent susciter. La solidarité, entre les générations notamment, et la prévoyance sont ici au cœur de la réflexion, la protection de la santé de populations vieillissantes et le financement de leurs retraites faisant partie des problèmes les plus aigus que nos gouvernements devront affronter dans les prochaines décennies.

Au total, dans un domaine qui, malgré l'acuité des problèmes soulevés, n'a pas, jusqu'ici, suscité une littérature très abondante, ce travail collectif rigoureux comble avec bonheur un certain vide éditorial. À mettre non seulement entre les mains des étudiants intéressés, mais aussi de tous ceux qui veulent être éclairés sur les perspectives à venir.

Philippe Guillot

Université de la Réunion (IUFM).

Arnauld Cappeau

MÉTHODE DU COMMENTAIRE DE TEXTE HISTORIQUE.

Histoire politique française de 1789 à nos jours (51 sujets rédigés), Paris, Seli Arslan, 2008, 384 pages.

L'ouvrage se présente comme un recueil de « grands textes » de l'histoire politique française de 1789 à 2002 analysés et commentés de manière précise et détaillée. Ils vont de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* du 26 août 1789 à l'intervention de Jean-Marie Le Pen au soir du premier tour des élections présidentielles le 21 avril 2002 en passant par la lettre célèbre d'Émile Zola, « *J'accuse... !* », parue dans l'*Aurore* le 13 janvier 1898, l'*Appel du général de Gaulle* du 18 juin 1940, le discours d'investiture de Pierre Mendès-France (3 juin 1953) ou encore les slogans de Mai-1968. Présentés suivant l'ordre chronologique, ils répondent à des thématiques politiques majeures et sont commentés sous la forme de plans construits et détaillés.

Du point de vue purement méthodologique, les règles du commentaire de texte sont respectées avec soin. À chaque exemple, Arnauld Cappeau insiste sur la nature du document (s'agit-il d'un témoignage, d'un discours, d'un texte de loi, etc. ?), ses destinataires, le contexte dans lequel il a vu le jour, le problème qu'il tente de résoudre ou celui qu'il pose, son idée centrale. Les auteurs sont présentés (milieu social et intellectuel, choix philosophiques ou politiques, orientations idéologiques, etc.) de manière à éclairer les contenus et l'horizon du débat que les textes cités suscitent. Enfin, un plan est annoncé en fin de chaque chapitre, plan qui ne suit par forcément celui du texte mais répond avant tout à la problématique soulevée et développée. Si les transitions manquent, c'est, indique l'auteur, afin que chacun puisse s'exercer à en proposer suivant ses choix. On lira par exemple avec grand intérêt l'analyse consacrée à « La Seconde Guerre mondiale et ses mémoires », singulièrement le commentaire éclairant du Discours du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon d'André Malraux (19 décembre 1964).

Les documents retenus appartiennent certes en priorité au débat franco-français. La loi du genre oblige ! Mais leur contenu dépasse largement les limites de nos frontières. Ils permettent de mettre en perspective des questionnements politiques plus généraux qui enrichissent la réflexion historique dans sa globalité. Les considérations sur le colonialisme, par exemple, sont à la fois riches et loin des caricatures habituelles. C'est ainsi dans un souci d'affirmer une pensée à la fois objective et nuancée que, semble-t-il, des textes complémentaires nombreux sont proposés à la l'examen.

L'ouvrage s'adresse prioritairement à tous les étudiants devant présenter une épreuve d'histoire (écrite ou orale) à l'occasion d'un concours (agrégation, CAPES, IEP, ENS, classes préparatoires aux grandes écoles, etc.) ainsi qu'à ceux qui doivent affronter une épreuve dite de culture générale portant sur les questions de société ou d'histoire. Au-delà, il devrait aussi toucher un large public de citoyens simplement curieux de mieux comprendre la politique française moderne ou contemporaine, et désireux d'éclairer leur jugement.

Des « Éléments de bibliographie » renvoyant aux ouvrages historiques essentiels couvrant la période et le thème choisis ainsi qu'un index des noms propres cités terminent ce livre intéressant et utile aussi bien pour l'étudiant soucieux de s'approprier une méthodologie pertinente que pour le professeur désireux de disposer d'une documentation à la fois riche et solide.

Bernard Jolibert

Université de la Réunion (IUFM).

LES FORMATEURS DE L'I.U.F.M. PUBLIENT...

Livres

Parution d'un nouvel ouvrage de **Bernard Jolibert**, cette fois en collaboration avec Jean Lombard, ancien inspecteur d'académie, sur un sujet susceptible d'intéresser nombre de stagiaires et de collègues du primaire et du secondaire : ***Réussir son inspection. École, collège, lycée (questions générales et conseils pratiques)***, Paris, **Seli Arslan**, 160 pages.

Résumé : L'inspection individuelle de l'enseignant dans sa classe est une pratique d'évaluation régulièrement discutée ou critiquée. En effet, le système, relié à la notation et donc à l'avancement, produirait du conformisme et de l'injustice, serait inadap-té, inefficace, voire infantilisant. En tout état de cause, même si l'inspection est au-jourd'hui préalablement annoncée et suivie d'un entretien, elle est souvent vécue et décrite comme angoissante par les enseignants qui ont à l'affronter. Ce livre propose une lecture attentive et dépassionnée du dispositif de l'inspection et cherche à montrer quels sont les vrais enjeux. Surtout, les professeurs des écoles, des collèges et des lycées trouveront au fil des pages des conseils précis pour la préparation à toutes les étapes de cette épreuve. Il s'agit de les aider à aborder le plus sereinement possible cet évènement professionnel, plus riche de sens qu'il y paraît, et à savoir réagir aux difficultés qu'il peut générer ou tout simplement révéler. Par-delà la problématique de l'inspection, chacun se trouvera renvoyé à des questions majeures et actuelles portant sur l'éducation.

De son côté, **Maryvette Balcou-Debbusche** a dirigé, en collaboration avec Jérôme Foucaud, un ouvrage intitulé ***Former à l'éducation du patient : quelles compétences ? Réflexions autour du séminaire de Lille***, 11-13 octobre 2006, Saint-Denis (Seine-Saint-Denis), **INPES** (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé), collection « Séminaires », novembre 2008, 109 pages.

Résumé : Cet ouvrage est issu d'une collaboration entre l'INPES, le Centre de res-sources et de formation à l'éducation du patient de la Caisse régionale d'assurance-maladie Nord-Picardie et les responsables de diplômes universitaires en éducation thérapeutique du patient. Il s'appuie sur les réflexions formulées lors du séminaire national « Les formations universitaires en éducation du patient. Quelles compé-tences ? », qui s'est déroulé du 11 au 13 octobre 2006 à Lille. Enrichi de réflexions d'experts, cet ouvrage aborde la question des compétences en définissant la posture que le soignant devrait adopter lorsqu'il est en relation avec une personne malade. Il met également en évidence la nécessité pour les soignants de développer des savoir-

faire sur les plans pédagogique et méthodologique. Enfin, il traite de la reconnaissance du champ de l'éducation thérapeutique du patient et de la professionnalisation des acteurs. Parce qu'il résulte d'expériences diversifiées, cet ouvrage devrait surtout constituer un support de réflexion pour tous les professionnels qui, dans le cadre de leurs missions de formateurs, travaillent sur les compétences à acquérir en éducation thérapeutique.

Grosse actualité éditoriale pour **Christian Ollivier**, auteur en 2008 de deux ouvrages pédagogiques avec Filomena Capucho et Monique Denyer :

- *Les Évaluations Rond-Point 3. Difusión*, Barcelona.

- *Les Évaluations Rond-Point 2. Difusión*, Barcelona.

...de trois contributions à des ouvrages collectifs :

- "**Der Einfluss von Anonymität in didaktischen Chats**", in Vetter, Eva (éd.) : *eLearning in der sprachenbezogenen Lehre*. Frankfurt am Main : **Peter Lang** (Reihe : Sprache im Kontext), pp. 51-70.

- « **Internet et enseignement-apprentissage des langues étrangères** », in Tanzmeister, Robert (éd.) : *Lehren - Lernen - Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Edition **Praesens**. Studienbücher, 10, pp. 577-594.

- avec Katia Pelsmaekers : "**A Familiar Task in an Unfamiliar Language: Intercomprehension and Vocabulary Uptake**". In: Boers, F. et al. (eds): *Multilingualism and Applied Comparative Linguistics*. **Cambridge Scholars Press**, pp. 21-39.

...et d'une autre aux actes d'un colloque :

Actes de colloque : « **Dimensions de l'intercompréhension et rétention lexicale dans des tâches en langues "inconnues"** », in Capucho, Filomena / Martins, Adriana / Degache, Christian / Tost, Manuel (éds.) : *Diálogos em Intercompreensão* (CD). **Universidade Católica Portuguesa**, Lisbonne, pp. 67-81.

Articles

Trois articles de **Maryvette Balcou-Debussche** sont parus en 2008 :

- « **Rapports des enseignants aux formes de savoirs et à l'écriture vus à travers l'usage des photocopies à l'école** », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 161, pages 15-23.

Résumé : L'usage des photocopies est désormais courant dans les écoles, mais peu de travaux se sont intéressés aux rapports que les enseignants des classes maternelle et primaire entretiennent à ces supports didactiques. Menées à partir de quarante-quatre entretiens semi-directifs et de cent-soixante-quatre questionnaires adressés à des

enseignants de l'île de la Réunion, nos analyses interrogent ici la place de la photocopie dans une culture scolaire qui comprend ses hiérarchies, ses valeurs et ses organisations particulières. Les résultats montrent que la photocopie est un organisateur des pratiques professionnelles de l'enseignant : son utilisation a des incidences sur les dimensions sociale, économique, humaine, cognitive du travail à l'école.

- avec Xavier Debussche, "**Type 2 diabetes patient education on Reunion island : perceptions and needs of professionals at the initiation of a primary care management network**" (« L'éducation du patient diabétique de type 2 à la Réunion : perceptions et besoins des professionnels libéraux impliqués dans un réseau »), *Diabetes & Metabolism*, vol. 34, n° 2, pages 375-381.

Résumé : Cette étude examine la question de l'éducation des patients en pratique de médecine de ville à la Réunion. Dans un système de soins similaire à celui de la France métropolitaine, mais dans un contexte de prévalence bien plus importante de diabète de type 2, l'objectif était d'analyser les perceptions, la formation, les pratiques et les obstacles à l'éducation rapportés par des professionnels de santé avant l'entrée dans un réseau de prise en charge du diabète. Un questionnaire détaillé a été rempli par 74 médecins et 63 infirmières. Il comprenait 52 items divisés en six parties thématiques : activité professionnelle, formation, objectifs et pratiques d'éducation, obstacles ressentis, propositions d'amélioration. Résultats : les activités réelles d'éducation du patient sont quasi inexistantes. L'information et l'explication par transmission lors de la rencontre en face-à-face, avec une approche à la fois techniciste et humaniste, représentent le modèle prédominant rapporté par les professionnels. Les barrières décrites par les professionnels pour la mise en place effective d'éducation du patient concernent la disponibilité en temps, la passivité des patients et l'inadaptation de la formation initiale et continue. Parmi les améliorations suggérées, dominent la reconnaissance professionnelle de l'acte d'éducation, la mise à disposition d'outils adaptés et un renforcement de la formation. Conclusion : l'éducation du patient en médecine de ville reste avant tout une « illusion » : elle se heurte à de nombreux obstacles et difficultés. La formation initiale et continue des professionnels de santé dans le domaine des maladies chroniques, intégrant les dimensions sociales et humaines, représente un challenge important à la Réunion et en France pour les années à venir.

- avec Jérôme Foucaud, « **Quelles compétences en éducation thérapeutique du patient ?** Analyse de contenu du séminaire de Lille, 11-13 octobre 2006 », *Évolutions*, n° 16, novembre, pages 1-6 ; cet article se fait l'écho de trois des onze thématiques abordées dans l'ouvrage des mêmes auteurs mentionné un peu plus haut.

Résumé : Dans un contexte général où l'intérêt pour le développement de la formation en éducation thérapeutique du patient (ETP) devient de plus en plus prononcé, les coordonnateurs de diplômes d'université ont organisé un séminaire centré sur les compétences à acquérir dans les formations universitaires en ETP. Regroupés à Lille en 2006, les différents acteurs de la formation ont fait état de la diversité de leurs

conceptions sur les compétences en ETP. Notre étude cet article s'appuie sur le discours des soixante-neuf participants au séminaire. Issus d'horizons divers (patients, formateurs, étudiants, ...), ils ont débattu de trois questions : quelles sont les compétences à acquérir ? Quels sont les dispositifs de formation ? Quelles sont les articulations possibles entre les compétences du professionnel et celles du patient ? L'ensemble des échanges a été enregistré et retranscrit exhaustivement. Le corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. Les résultats rendent compte de points de vue différents dans lesquels se croisent des interrogations sur les compétences des professionnels et les contextes institutionnels. Parmi les onze thèmes qui émergent de cette analyse publiée en intégralité par l'INPES, trois sont déclinés ici : l'écoute et la prise en compte de la différence, la mobilisation des savoirs, la professionnalisation des acteurs.

D'Yvon Rolland, deux articles parus dans des revues étrangères :

- **“Bilingual teaching: an Issue or an Asset for French International Schools?”**, *Journal of Education*, the Mauritius Institute of Education, Mauritius, décembre 2008 ;
- **“Oral Interaction as a Trigger to Phonological Acquisition : an EFL Teaching Challenge?”**, *Asian EFL Journal*, University of Auckland, New Zealand, février 2009.

De Christian Ollivier : « **L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu**. La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 3, pp. 127 à 149.

Disponible en ligne : http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Olivier_Cah3.pdf.

Enfin, dans le cadre des travaux du Grrapelli (Groupe de recherche à la Réunion sur l'apprentissage en ligne à l'IUFM), deux contributions de **Jean Simon** téléchargeables sur Internet :

- « **Analyse d'un dispositif de formation hybride des enseignants à l'Université pédagogique du Mozambique**», *eLearning Africa*, Book of Abstracts, Accra, Ghana, mai 2008.

Résumé : L'article fait suite à une mission d'expertise du dispositif de formation hybride des enseignants à l'Université pédagogique du Mozambique. Dans une première partie, nous décrivons le dispositif de manière telle qu'un lecteur qui ne le connaît pas puisse s'en faire une idée. Dans une deuxième partie, nous faisons un ensemble de propositions qui sont à prendre plutôt comme des pistes de réflexion pour les acteurs du dispositif que comme des recommandations. Ces propositions émanent bien souvent des acteurs eux-mêmes. Sur Internet :

<http://www.reunion.iufm.fr/inter/rapport%20d%C3%A9finitif.doc>).

- avec **Jean-Paul Gérard** et **Claudine Thevenin** : « **Dossiers partagés par les stagiaires avec ou sans formateur à l'IUFM de la Réunion : analyses des traces** », *STICEF*, volume 15, 2008, numéro spécial EPAL, Grenoble, 2007.

Résumé : Ce travail reprend et complète celui présenté à EPAL (voir *Expressions* n° 30). Sur Internet :

http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/02-simon/sticef_2008_simon_02.htm.

Mise en pages :
Philippe Guillot
Université de la Réunion (IUFM)

ISSN 1769-7107

EXPRESSIONS

Au sommaire des précédents numéros

29 / Mai 2007

Dialogue entre les arts : Christian Leunens, *Parler donc* ; Paul Obadia, *Le cinéma à l'école : rives, dérives, propositions* ; Guillemette de Grissac, *Littérature (jeunesse) : osez le théâtre contemporain !* ; Mireille Habert, *Apprécier le théâtre contemporain, texte et mise en scène* ; Isabelle Poussier, *Arts visuels à l'école primaire* ; Guillemette de Grissac et Isabelle Poussier, *Transversalité du français : dialogue entre les arts visuels, la langue et le poème* ; Maryvette Balcou-Debussche, *Accéder à la production littéraire en écrivant des maux...* ; Morgane Cartron, *Un réseau pour l'éducation artistique et culturelle* ; Guillemette de Grissac, *Abécédaire du « Printemps des arts »* ; **Hors-dossier** : Christophe Marsollier, *Critères de sélection des candidats à l'admission en PEI et résultats au CRPE* ; Jacques Lambert, *Intelligences et langages aux âges pré-scolaire et scolaire*.

30 / Décembre 2007

Donner le goût de lire : Liliane Pelletier, *Comment donner le goût de lire ?* ; Maryvette Balcou-Debussche, *Écrire pour (avec) des enfants* ; Hélène Navarro, « *Allons à l'école des parents !* » ; Collectif, *L'Association « Laféladi »* ; Guillemette de Grissac, *Des idées pour lire la poésie* ; Teddy Iafare-Gangama, *Lire et écrire en créole* ; Marie-Claire Le Mercier, *La lecture au cœur des établissements réunionnais* ; **Hors-dossier** : Bernard Jolibert, *La Révolution française et le droit des femmes à l'instruction*.

31 / Mai 2008

Les enjeux des pratiques artistiques à l'école : Karine Fontaine, *Le musée Léon Dierx et l'école* ; Christian Leunens, *Le pouvoir de l'imagination* ; Geneviève Guetemme, *Un photographe pour un projet d'écriture* ; Pascal Papi-ni, *Le théâtre, l'artiste et ses spectateurs* ; **Hors-dossier** : Patrice Uhl, *La tenso entre Montan et une dame (P-C 306. 2) : petit dialogue obscène entre amics fins* ; Bernard Jolibert, *La médecine des enfants au XVII^e siècle* ; Maryvette Balcou-Debussche, *Apprendre à réguler l'apport des graisses dans son alimentation*.

