

Chapitre 4

Respecter la diversité des élèves

Le fait de la diversité des élèves pose un problème difficile. Souvent, en effet, par le passé, cette diversité a servi d'alibi au maintien de structures ségrégatives : ainsi l'on a longtemps entendu justifier le maintien dans le premier cycle de deux filières distinctes aux débouchés différents, par la distinction de deux types d'élèves, ceux qui avaient une intelligence abstraite, ceux qui avaient une intelligence concrète. Et l'on poursuivait en se félicitant d'avoir, comme par hasard, deux pédagogies adaptées à ces deux types d'élèves : celle des lycées et celle des cours complémentaires.

Pourtant, traiter tous les élèves de la même façon, comme s'ils étaient identiques sous tous les aspects, c'est inévitablement en pénaliser certains : un enseignement uniforme n'est pas démocratique, car il est facteur d'échec scolaire, et l'on sait quels sont ceux qui échouent alors. C'est pourquoi la commission Legrand, constatant l'impasse où conduit, dans les collèges, la suppression justifiée des filières, propose des formes de diversification pédagogiques — les groupes de niveau, par exemple — qui ne reconstruisent pas les ségrégations, mais s'adaptent à la réalité des élèves. En effet, ne pas tenir compte de la diversité des élèves, c'est négliger les destinataires de l'enseignement. Cette logique bureaucratique convient peut-être quand il s'agit de distribuer des ressources, non de former des hommes.

La lutte contre l'échec scolaire passe donc par une diversification. C'est l'une des raisons pour lesquelles, si nous proposons de regrouper certaines formations voisines de même niveau (C.A.P. par exemple), nous avons pris parti pour le maintien des types de formation existants. C'est aussi l'une des justifications des modules dont nous souhaitons la création et qui, augmentant la souplesse du système éducatif, devraient permettre d'accéder par plusieurs voies à un même niveau de qualification. Mais cette diversité des structures scolaires restera insuffisante si elle n'est complétée et renforcée par une diversité des pratiques pédagogiques à la mesure de celle des lycéens.

I. LES DIMENSIONS DE LA DIVERSITÉ

1 - Les différences socio-culturelles

Les différences les mieux connues sont celles qui tiennent aux milieux sociaux. On a vu (p. 20) que les différentes catégories socio-professionnelles n'ont pas la même importance relative parmi les élèves de seconde et dans la population totale. Ce fait a été souvent rappelé. Il n'est pas inutile pourtant d'en étudier les conséquences.

**Tableau 4.1 - Origine sociale des élèves du second cycle
(enseignement public, 1980-1981)**

%						
C.S.P.	4 ^e	C.P.P.N. + C.P.A.	1 année C.A.P.	1 année B.E.P.	2de	Pop. masc. 40-49 ans
Cadres supérieurs, professions libérales	11,4	0,7	1,3	3,2	17,7	11,9
Négociants, industriels . . .	1,4	0	0,5	0,9	2,0	1,8
Artisans, commerçants . . .	8,7	6,5	6,5	7,9	8,6	8,9
Cadres moyens	14,4	2,9	5,3	9,2	17,5	11,7
Employés	9,6	5,6	7,5	9,5	9,8	8,2
Ouvriers	35,7	52,8	52,3	44,4	27,3	44,3
Personnels de service	3,6	5,8	6,5	5,2	2,9	1,9
Agriculteurs	5,5	4,7	3,8	5,8	4,7	7,4
Ouvriers agricoles	1,0	2,8	1,5	1,3	0,7	1,6
Inactifs, sans profession . .	4,8	13,9	10,8	8,5	4,8	
Sans indication	3,9	4,3	4,0	4,1	4,0	3,3
EFFECTIF (milliers) = 100 %	482,5	164,4	133,1	135,5	309,9	

Source : S.I.G.E.S., Note d'information 82-16 (1^{er} juin 1982), et Doc. 5132. La population masculine de 40 à 49 ans est donnée à titre de référence comme la répartition la plus proche de celle des pères des élèves.

On obtient une image plus frappante encore de ces inégalités sociales en se demandant ce que deviennent, après la 6^e, les enfants des divers groupes sociaux. Les chiffres parlent d'eux-mêmes : plus des trois quarts des enfants des cadres supérieurs et professions libérales font des études longues, quand l'immense majorité des enfants d'ouvriers vont en L.E.P. ou directement au travail.

**Tableau 4.2 - Destin scolaire de 100 enfants de chaque C.S.P. entrés en 6^e
en 1972, 1973 et 1974**

Catégories socio-profes- sionnelles	abandonnent le 1 ^{er} cycle pour		finissent le 1 ^o cycle	entrent dans le		
	C.P.P.N./C.P.A.	L.E.P.		2d cycle long général	Techn.	2d cycle court
Cadres supérieurs et professions libérales	1,3	1,9	95,1	77,5	8	5
Cadres moyens	4,9	8,1	86,5	55,5	10,6	14,3
Négociants industriels	3,9	7	85,5	60,9	7	10,5
Artisans, commerçants	12,4	13,6	73,2	38,5	8,1	18
Employés	11,1	19	68,9	33,7	9,2	19,3
Agriculteurs	14,2	13,2	62	24,3	9	22,4
Personnels de service	21,4	27,3	54,3	20,5	6,3	19,9
Ouvriers	22,8	27,3	53,4	20,4	6,5	19,5
Ouvriers agricoles . . .	28	24,8	43,7	13,7	5	17,3
ENSEMBLE	16,2	19,3	64,9	33	7,7	17,4

Source : Panel d'élèves, S.E.I.S., DT. numéro 254, nov. 1981.

Ce constat appelle trois remarques. D'abord, il s'agit d'un résultat. Les chiffres traduisent l'aboutissement d'un processus engagé depuis l'enfance et où interviennent de façon étroitement imbriquée l'école et la famille. Il est possible qu'une autre école produise des résultats différents. Il est peu probable cependant qu'elle puisse aboutir à des résultats inverses, ni même très sensiblement différents, car aucune école ne peut totalement abolir l'influence des familles.

D'autant que cette influence est elle-même très complexe. Les différences entre familles tiennent sans doute aux conditions matérielles : différences de revenu, de logement, de vacances. Mais ce sont au moins autant des différences culturelles. Dans les années soixante-dix, sous l'influence des thèses de Basil Bernstein, l'idée prévalait que la famille intervenait par le bagage culturel qu'elle léguait à ses enfants et notamment par le langage : au code linguistique restreint des familles populaires, on opposait le code élaboré des familles bourgeoises, qui était indispensable à la structuration des savoirs scolaires. Pour remédier au handicap socio-culturel dont étaient victimes les enfants des familles défavorisées, on préconisait alors des pédagogies de compensation.

En fait, des études plus récentes montrent que la famille intervient plus encore par son niveau d'aspiration pour l'enfant et par les attitudes qu'elle développe envers l'école et les savoirs scolaires (1). Ces mécanismes d'appréciation-dépréciation sont en effet importants. Ils se combinent avec l'effet des pratiques éducatives, une attitude moins directive semblant plus riche en sollicitations intellectuelles. Bref l'influence de la famille dépasse de beaucoup sa capacité à aider l'enfant dans les apprentissages scolaires.

L'écart entre les milieux sociaux est sans doute plus grand, de ce point de vue, au niveau des lycées que des collèges, ou plus encore des écoles. Les débuts de la scolarité sont en effet consacrés à des acquisitions de base, dont toutes les familles admettent l'importance : lire, écrire, compter, s'exprimer. Quand on en vient à des apprentissages plus culturels et dont l'utilité immédiate est plus faible, les familles populaires se sentent vraiment en terre étrangère, et leurs enfants se posent un problème d'identité : en un certain sens, adhérer aux valeurs des lycées, c'est prendre ses distances envers son milieu social.

Il y a là un problème majeur : les lycées ne peuvent sans se renier abandonner leur culture et admettre, par exemple, que Proust et Guy des Cars sont des romanciers d'égal intérêt. La culture des lycées sera toujours une culture savante et comme telle elle sera toujours à une certaine distance et de la culture de masse diffusée par les médias et de la culture du milieu familial de beaucoup d'élèves. Bref, elle paraîtra toujours un peu aristocratique.

(1) Eric Esperet, *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, Peter Lang, 1979, montre entre élèves de milieux contrastés l'influence plus grande des attitudes envers l'école et le langage que des pratiques langagières. Voir aussi Jacques Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, P.U.F., 1980. L'exemple des enfants immigrés d'origine asiatique, dont la réussite scolaire est souvent très bonne, s'explique probablement par les attitudes et les aspirations de leur famille.

Gérer cette distance culturelle n'est pas aisé et la démagogie qui consisterait à la nier ne résout rien. Il est cependant permis de penser que l'écart entre la culture scolaire et les cultures familiales, ou la culture de masse diffusée par les médias, serait ressenti moins négativement par les élèves si le lycée ne les niait pas purement et simplement, mais s'il prenait acte de leur existence et des intérêts qu'elles véhiculent. Si l'on veut éviter que le lycée ne devienne une sorte de musée, de conservatoire d'une culture privée d'impact et de sens vivant, il lui faut d'abord reconnaître les autres cultures, évitant ainsi le mépris qui retombe sur les élèves et les exclut aussitôt. Il lui faut ensuite montrer comment sa culture éclaire les problèmes du présent et de l'avenir ; une confrontation constante du « patrimoine » culturel aux problèmes que pose l'environnement devrait jouer un rôle majeur dans les techniques et les sciences aussi bien que dans les lettres ou l'histoire. Beaucoup de professeurs procèdent déjà ainsi. Ils font découvrir à leurs élèves que ce qu'ils leur enseignent est non seulement utile, mais enrichit la personnalité en multipliant les repères.

En second lieu, si les chiffres témoignent de l'ampleur des inégalités sociales devant les lycées et de la relative correspondance entre la hiérarchie sociale et les hiérarchies scolaires, ils ne doivent pas conduire à sous-estimer l'impact de la croissance des effectifs sur l'ambiance des lycées et l'hétérogénéité des élèves. Si imparfaite qu'ait été la démocratisation, elle a déplacé le centre de gravité sociologique des lycées et probablement accru les différences sociales entre élèves. La clientèle des lycées s'est diversifiée, en s'ouvrant certes davantage aux enfants des classes moyennes qu'à ceux du prolétariat, mais en s'ouvrant malgré tout à des groupes nouveaux. Dans la perspective d'un second cycle appelé à accueillir 80 % d'une génération, ces différences vont encore s'accroître. Aucune réflexion prospective sur les lycées ne peut éluder ce problème.

Le constat des inégalités socio-culturelles appelle une troisième remarque : comme tout résultat statistique, il ne vaut que pour les grands nombres, et non nécessairement pour tel individu déterminé. Les régularités sociologiques masquent en fait de grandes différences individuelles et ne peuvent donc être interprétées comme un déterminisme rigoureux. Elles ne signifient pas que tel enfant donné de professeur ou de médecin fera de brillantes études, ni, inversement, que tel enfant d'ouvrier échouera nécessairement au baccalauréat C. D'autres diversités sont donc à considérer, auxquelles on prête d'ordinaire moins d'attention.

2 - Les différences biologiques

Les différences biologiques n'ont pas bonne presse. Certains, en effet, y ont cherché une cause « naturelle » des inégalités sociales : ce n'étaient pas les milieux sociaux qui étaient responsables des réussites scolaires inégales, mais les chromosomes.

Notre groupe de travail ne partage en rien cette orientation. Mais il lui semble aussi absurde de ne tenir aucun compte du biologique que de tout

expliquer par lui. Or notre système scolaire l'ignore : l'orientation professionnelle par exemple, nous y reviendrons, se décide sans qu'on tienne compte des contre-indications médicales éventuelles, ni même qu'on s'en inquiète.

Dans le déroulement de la scolarité, le bon sens invite pourtant à ne pas négliger une évidence : les enfants ne grandissent pas tous aussi vite, ni suivant le même calendrier. En particulier, ils ne connaissent pas tous la puberté au même âge. On trouvera en annexe au présent rapport une étude d'un des membres de notre groupe, le Dr Vermeil, pédiatre, sur ce sujet. Quel que soit le critère adopté (apparition des premiers signes sexuels, des premières règles chez les filles, maturité osseuse), on aboutit à deux constats majeurs. D'une part, en moyenne, la puberté intervient chez les filles un an plus tôt que chez les garçons. D'autre part, la dispersion des âges auxquels elle survient est très grande. Pour 5 % de la population, elle se situe avant 10 ou après 15 ans chez les filles, 11 et 16 ans chez les garçons ; dans 25 % des cas, elle se situe avant 11 ans ou après 14 (12 et 15 pour les garçons). Or ces cas ne peuvent être pour autant considérés comme anormaux, médicalement parlant. Un individu qui, depuis sa naissance, connaît une croissance de poids et de taille inférieure à la moyenne, a de fortes chances de connaître également une puberté tardive, mais elle surviendra à son heure, sans qu'il y ait lieu d'effectuer le moindre traitement.

Il ne serait pas nécessaire de rappeler ces faits si notre système scolaire n'avait fait de l'âge des élèves un facteur décisif d'orientation. Nous avons vu (p. 36-39) que les élèves de seconde étaient aujourd'hui plus jeunes en moyenne qu'il y a vingt ans. Il est plus frappant encore de constater que, de part et d'autre de cet âge moyen, la dispersion s'est réduite, les écarts sont plus faibles. Bref, notre système scolaire fonctionne désormais en respectant, dans les faits, une norme d'âge rigoureuse : si on n'est pas capable d'entrer en seconde à 15 ou 16 ans, on est en retard, et donc exclu ou orienté vers les filières professionnelles.

De deux choses l'une : ou il est légitime ou il ne l'est pas d'assigner un niveau de développement intellectuel donné à un âge donné. Dans l'affirmative, on peut admettre l'égalité : 11 ans = 6^e, 15-16 ans = 2^{de} ; mais c'est du même coup postuler qu'il n'en va pas du développement intellectuel comme du développement biologique. Sinon il est tout aussi absurde de dire : « toute fille qui n'a pas eu ses premières règles à 12 ans est anormale » que de dire « toute fille normale doit avoir à 11 ans le niveau intellectuel nécessaire à la classe de 6^e ».

En fait, nous connaissons mal la dispersion des niveaux de maturité intellectuelle. On sait que la dispersion des Q.I. est de l'ordre de 3 ans. On peut penser que, le corps étant sexué, la maturation intellectuelle a quelque rapport avec la maturation biologique. On sait que la puberté modifie les intérêts intellectuels, que l'intérêt pour la vie publique et la politique, par exemple, suit la puberté. On sait, d'expérience, qu'à âge égal, dans les collèges, les filles sont en avance sur les garçons, et les conseils de classe entendent souvent dire qu'elles ont plus de « maturité ». Il n'empêche, notre système scolaire fait fi de toutes ces présomptions et, pour les garçons comme pour les filles, il fonctionne selon la règle : 11 ans = 6^e.

Notre groupe de travail estime que le rôle ainsi attribué à l'âge des élèves, qui est un fait récent — avant 1957-58, l'âge avait si peu d'importance que les statistiques l'ignoraient — constitue une régression et une injustice. Les collèges et les lycées excluent des enfants qui ont le seul tort d'avoir une croissance moins rapide que d'autres. Le refus des redoublements, s'il simplifie la gestion administrative des flux d'élèves, entraîne ici des effets pervers : les classes des collèges seraient peut-être moins hétérogènes de niveau si elles étaient moins homogènes par l'âge.

3 - Les différences psychologiques

En fait, à ces différences de maturité intellectuelle s'ajoutent des différences d'ordre psychologique dont les lycées tiennent plus ou moins compte.

Les élèves n'ont pas tous les mêmes centres d'intérêt ; ils n'ont pas tous les mêmes formes d'affectivité, les mêmes aptitudes, la même personnalité, la même présence dans leur groupe. Les uns sont plus timides, d'autres plus à l'aise. Certains sont portés par leur sociabilité vers les autres ; d'autres sont plus renfermés. Tel est particulièrement apte à conduire avec méthode un travail et à le mener jusqu'au bout, à le présenter en public, à le communiquer ; tel autre, plus individualiste, préfère travailler en solitaire.

Le lycée ne tire pas suffisamment parti de ces différences d'ordre strictement pédagogique. Il lui faut mettre en place des situations où les aptitudes des uns puissent compléter celles des autres. C'est d'ailleurs l'objectif que visent des pédagogies alternatives, comme le travail autonome, les travaux de petits groupes (dirigés ou libres) etc. Leur intérêt premier est de diversifier les exercices demandés aux élèves (mini-mémoires, dossiers, montages audio-visuels, panneaux d'affichage, exposés oraux, comptes rendus d'enquêtes sur le terrain, articles de presse) pour développer des méthodes d'approche des savoirs et des savoir-faire qui tiennent compte de la psychologie propre des adolescents (1).

Le second intérêt de ces méthodes est de développer en chaque élève la richesse des aptitudes et des compétences, à la fois par la diversification même des travaux et des productions et par l'enseignement mutuel qu'elles suscitent. En effet, la plupart de ces travaux sont réalisés en groupe. De plus, en partant souvent des centres d'intérêt plus ou moins spontanés des élèves, ces pédagogies visent à élargir le champ des savoirs en faisant de l'actualité un objet d'étude, ce qui nécessite souvent un retour sur l'histoire, et une redécouverte des sources et des origines. Enfin, la place faite à des travaux plus concrets, comme les montages audio-visuels ou les films, permet de lutter contre l'apathie et le désintérêt de certains élèves, qui se révèlent ainsi tout à fait autres que lors des exercices traditionnels. Le climat des classes se trouve sou-

(1) Albert Moyne, *Le travail autonome, vers une autre pédagogie ?* Paris, éd. de Fleurus, 1982 ; Nelly Leselbaum et alii, *Autonomie et auto-évaluation*, Paris, Economica, 1982.

vent transformé du fait de la coopération suscitée inévitablement par les réalisations que les élèves font en commun. On voit en particulier diminuer les tensions que les classements de plus en plus sélectifs font naître inévitablement chez les jeunes.

Mais il faut aller plus loin, car les différences d'ordre psychologique entre les élèves ne se limitent pas à des différences de motivation, d'intérêt, d'affectivité ou de sociabilité. Il existe aussi des différences d'ordre purement intellectuel, dans les rythmes d'apprentissage ou les démarches cognitives.

Or, sur ce point essentiel, nous sommes plutôt désarmés. Nous ignorons en effet quels sont les modes différents de constitution des savoirs scolaires. Il y a là un domaine inexploré, où des recherches fondamentales devraient être entreprises d'urgence. Un professeur de philosophie, Antoine de la Garanderie, en a tenté une première approche (1).

Sa thèse est la suivante : les savoirs se constitueraient à partir d'images mentales qui se structurent autour d'une sensation dominante. Certains élèves seraient donc des visuels, et d'autres des auditifs. De cette intuition centrale, A. de la Garanderie, dont l'analyse est d'ailleurs beaucoup plus fouillée, tire des diagnostics et des thérapeutiques. En posant aux élèves des questions systématiques, il les répartit entre les divers « profils pédagogiques » qu'il a identifiés, et, grâce à des exercices correctifs, il les entraîne à utiliser les « images mentales » dont ils ne se servent pas spontanément.

Or cet entraînement réussit aux élèves qui le pratiquent ; la majorité d'entre eux s'en disent très satisfaits et ils prétendent que leurs performances en sont sensiblement améliorées. Voilà qui invite à la réflexion. Même si la psychologie de la perception dont part A. de la Garanderie semble périmée, le résultat auquel il arrive devrait être attentivement considéré, quitte à être repris dans un autre cadre conceptuel.

Pour notre part, nous en retenons l'idée même de « profils pédagogiques », qui a le mérite de rappeler que tous les élèves n'apprennent pas de la même façon. Certains comprennent plus facilement, si le professeur résume son message par un schéma au tableau. En revanche, d'autres sont rétifs aux schémas, mais s'appuient sur des formules qu'ils retiennent. Un enseignement qui veut lutter contre l'échec scolaire a besoin de mieux comprendre les modalités individuelles d'apprentissage des savoirs scolaires. Les professeurs seraient moins désarmés devant les élèves qui ne comprennent pas leurs explications, ils ne les accuseraient pas d'inattention, et surtout, ils pourraient reprendre ces explications selon une démarche différente, susceptible d'éclairer ceux qui n'ont pas compris, car il est rarement efficace de recommencer une explication de la même façon. On voit le parti qu'il y aurait à tirer de ces remarques pour la formation des maîtres.

Ainsi la diversité des lycéens constitue-t-elle une donnée de fait, que la nécessité de gérer au moindre coût des effectifs massifs a trop fait perdre

(1) Antoine de la Garanderie, *Les profils pédagogiques*, le Centurion, 1980.

de vue. On ne peut espérer la réduire, car c'est une diversité pluridimensionnelle. En faire une conséquence de la seule origine sociale familiale est peut-être exact, mais n'est guère opératoire. Dans l'immédiat, il s'agit pour les lycées de faire réussir leurs études à des lycéens qui n'ont pas la même maturité au même âge, pas les mêmes centres d'intérêt ni les mêmes motivations, pas les mêmes aspirations sociales et qui, dans l'étude même, ne constituent pas leurs savoirs suivant les mêmes démarches. Faute de prendre au sérieux cette diversité, un enseignement trop uniforme est facteur d'échec. La démocratisation passe donc, au lycée, par une diversification des études.

II. LA DIVERSIFICATION DES ÉTUDES

La principale réponse du système éducatif français à la diversité des élèves est la multiplication des sections. Mais on peut regretter que leurs différences se soient atténuées. Les sections de baccalauréat de technicien, notamment, se sont rapprochées des sections d'enseignement général et elles ont perdu une partie de leur spécificité. D'autre part, entre certaines sections, les différences sont largement illusoire. Ainsi la section D est-elle plutôt une C faible qu'une section de sciences expérimentales. Ces remarques conduisent à envisager certaines évolutions, mais dans l'ensemble, nous estimons que, dans l'état actuel des lycées, les différences entre sections restent sensibles, de l'enseignement professionnel à l'enseignement général en passant par la technologie. Il ne faut donc pas supprimer de sections, sauf si elles présentent des profils trop proches.

Mais, à l'intérieur de chaque section, il faut également une diversification des études qui joue simultanément sur trois facteurs : le rapport aux savoirs (intuition, analyse, déduction, induction), les types d'activités et les formes de communication (écrit ou oral, verbal ou visuel, auditif ou manuel). Sans entrer dans des détails qui ne sont pas de notre compétence, nous devons ici dégager quelques lignes directrices.

1 - Les centres de documentation et d'information (C.D.I.)

Diversifier les études, c'est donner aux lycéens d'autres activités que des cours à suivre et des devoirs à faire. Ce n'est pas supprimer ces activités, car on retrouverait alors une monotonie nouvelle, aussi critiquable que l'actuelle. C'est faire exister, à côté de la classe, d'autres lieux de travail et d'apprentissage ; à côté du professeur, d'autres ressources documentaires, d'autres appuis.

Dans cette perspective, le travail autonome doit être encouragé. Il a fait depuis plus de dix ans l'objet d'une expérimentation au plan national

et les tentatives d'évaluation semblent positives à plus d'un titre (1). Ce n'est pas la panacée, mais on aurait tort de se priver de son apport au moment où les pays d'Europe le développent (2). S'appuyer sur le désir d'initiative des élèves dans leur travail, élargir la gamme des matériaux dont ils tirent leur information, leur apprendre à la trier, à la classer, à la présenter et à la communiquer est en effet l'un des meilleurs moyens de diversifier les pédagogies et d'adapter l'enseignement à ses publics.

Le travail autonome suppose le développement, dans les lycées, de centres de documentation et d'information. On ne peut demander aux élèves de trouver des informations par eux-mêmes, si l'on ne met pas à leur disposition un lieu où ces informations sont disponibles. De même, on doit leur apprendre à savoir trouver dans un fichier les documents dont ils ont besoin. Tout un ensemble d'apprentissages et de savoir-faire se développe dans de telles situations. Enfin, il importe de rompre le monopole des manuels comme source d'information écrite, et cela non seulement dans les disciplines « littéraires » mais encore dans les disciplines scientifiques ou mathématiques. Or il s'en faut que la situation actuelle soit de ce point de vue satisfaisante. D'après une enquête récente, si presque tous les L.E.G.T. avaient à la rentrée 1981 un C.D.I. doté d'au moins 1/2 poste et ouvert au moins 15 h par semaine (96 %) c'était le cas de moins du tiers des L.E.P. (31 %). Mais l'effort d'équipement ne doit pas se borner à créer des C.D.I. dans les lycées où il n'y en a pas. En effet, beaucoup sont trop petits. La norme officielle d'une place pour 10 élèves est rarement appliquée (3). Un effort sensible doit être entrepris sur ce point, en dépit des difficultés liées à tout réaménagement de locaux déjà existants.

Encore faut-il un bon usage du C.D.I. Or celui-ci sert trop souvent de local de secours. La saturation des salles de classe, conséquence de l'augmentation récente du nombre d'heures de cours, conduit en effet à utiliser parfois le C.D.I. comme salle de classe supplémentaire. Ailleurs, la collaboration reste faible entre les professeurs et le responsable du C.D.I. Certains professeurs considèrent celui-ci comme un documentaliste, sans lui demander toute l'aide qu'il pourrait leur apporter. Des réunions entre les uns et l'autre pourraient améliorer l'efficacité du C.D.I. notamment dans les disciplines où la documentation se périme rapidement (technologie par exemple), ou dans celles où il est plus difficile de constituer une documentation riche et accessible, tout en élargissant les perspectives dans le sens d'une large culture plutôt que d'une technique à courte vue (sciences par exemple). C'est au proviseur de susciter ces réunions si elles ne s'organisent pas spontanément.

(1) Voir à ce sujet Nelly Leselbaum : « Le travail autonome, premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique », *Revue française de pédagogie*, n° 59, avril-juin 1982, pp. 9-23.

(2) R.-A. Wake, V. Marbeau et A.-D.-C. Peterson, *L'innovation dans l'enseignement secondaire en Europe*, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, 1979.

(3) *Rapport de l'inspection générale de l'éducation et de la vie scolaire sur les centres de documentation et d'information en 1982*, sept. 1982, ronéogr., par C. Quencez.

Tableau 4.3 - Données significatives sur les C.D.I. d'un échantillon de lycées (1981)

	Sur		
	20 L.E.G.T.	15 L.E.P. industriels	15 L.E.P. tertiaires
Combien de C.D.I. ont :			
+ de 2 salles ?	14	4	4
+ de 40 places ?	10	2	2
- de 2 000 ouvrages ?	4	13	10
Capacité d'accueil :			
(en % de l'effectif total)			
- de 4 %	8	1	6
4 à 6 %	7	7	3
6 à 10 %	4	4	4
+ de 10 %	1	1	2
Finances : (par élève)			
- de 15 F	7	4	4
de 15 à 40 F	11	9	6
+ de 40 F	2	2	4
Personnel affecté :			
+ de 2 postes	3	—	—
2 postes	5	—	—
1 à 2 postes	3	1	—
1 poste	9	14	14
- de 1 poste	—	—	—

Source : C. Quencez, rapport cité.

2 - Les « situations-problèmes » et les technologies nouvelles

Proches du travail autonome, mais mieux adaptées à d'autres enseignements, sont des activités que nous définirions comme des situations-problèmes. L'activité de l'élève y reçoit une sanction immédiate, mais non définitive, et se poursuit jusqu'au succès. De telles situations sont très différentes de la situation de devoir, en classe ou à la maison. En effet, le devoir, même si c'est un problème à résoudre, est fait pour être noté. Il l'est plusieurs jours après ; la note est définitive, et seuls quelques élèves ont la satisfaction d'avoir tout trouvé ; les autres reçoivent du professeur, lors du corrigé, la bonne solution, ce qui n'est pas très mobilisateur. Et l'on voit des élèves se décourager devant un devoir, alors que les mêmes, devant leur calculatrice ou un ordinateur, s'acharnent jusqu'au bon résultat.

L'ordinateur est encore peu utilisé dans les lycées et il peut l'être de bien des façons. Nous sortirions des limites de ce rapport en les passant en revue et nous nous contenterons de trois remarques à ce sujet.

En premier lieu, l'ordinateur c'est la modernité. Le monde de demain, celui d'aujourd'hui déjà, dans de larges secteurs, est pénétré par l'informatique. Elle envahit les bureaux, comme ceux des P.T.T. ou de la S.N.C.F., et on la voit piloter les automatismes industriels, tandis qu'elle règle déjà la consommation d'essence de certaines voitures. L'enseignement lui aussi doit s'ouvrir à l'informatique, et il est sans doute plus important de rechercher quel usage on peut en faire dans chaque discipline, que d'ériger l'informatique en matière supplémentaire. Il faut que les élèves sortent du lycée familiarisés avec l'ordinateur. D'ailleurs, ils en perçoivent parfaitement l'intérêt, et c'est aussi pour eux un symbole. L'enseignement n'est pas tourné exclusivement vers le passé ; il est de notre temps et il prépare l'avenir : c'est ce que signifie en silence la présence de l'ordinateur et son usage.

En second lieu, l'usage de l'ordinateur modifie de façon profonde le rapport des élèves entre eux, et leur rapport au professeur et aux savoirs. Devant leur écran et leur clavier, deux ou trois élèves travaillent ensemble plus facilement qu'une équipe qui enquête ou rédige un texte. Au lieu de chercher chacun à faire prévaloir leur opinion, sans se soucier de prolonger la pensée des autres, ils sont ici obligés de faire tourner ensemble un programme, ou de l'améliorer. L'émulation est facilement positive. Le rapport au savoir change aussi, dans la mesure où la maîtrise opératoire est le test de la compréhension : on croit avoir compris, et l'on découvre, devant l'ordinateur, qu'on sait, ou qu'on ne sait pas faire. Enfin le professeur perd l'initiative mais on lui demande aide et secours. Au lieu de se battre pour intéresser les élèves et les faire travailler, il répond à leur appel. De plus, l'ordinateur fractionne le groupe d'élèves, il individualise l'enseignement et met le professeur en présence de difficultés tantôt différentes, tantôt communes. Pour toutes ces raisons, l'usage de l'informatique au lycée nous semble à encourager systématiquement. L'ordinateur ne chassera pas le professeur. Ce n'est pas un concurrent. Mais c'est un outil puissant, dont l'apport est très différent de celui des pédagogies actuelles et mérite d'être largement exploité.

Mais, et c'est notre troisième remarque, le risque d'un échec dans ce domaine est considérable. L'échec est même probable si, comme par le passé, l'administration se contente de placer le matériel dans les établissements sans un puissant effort de recherche et de formation du personnel. Si l'on va trop vite, l'on risque de brûler les étapes, en achetant le matériel, et en se contentant d'une formation conçue au sommet et reproduite sans tenir compte des situations locales, sans recherche sérieuse dans les disciplines et sans lien suffisant avec la recherche en didactique, elle-même dans l'enfance.

Notre groupe de travail crie donc : « casse-cou ». Il ne faut pas manquer l'introduction de l'informatique dans les lycées, et on va à l'échec par insuffisance de recherche : non seulement il faut des didacticiens plus nombreux et plus riches, et donc des recherches pour les créer, mais il faut des recherches précises sur ce que provoque l'usage de l'ordinateur dans un cheminement didactique ou une relation pédagogique. On va à l'échec sur-

tout par manque de suivi et de formation. On donne aux professeurs d'un lycée un stage, plus ou moins bien conduit d'ailleurs, puis on passe à un autre lycée. Il faudrait périodiquement reprendre les professeurs qui ont suivi un stage, voir avec eux où ils en sont, ce qu'ils font des ordinateurs, de quoi ils ont besoin etc. Il ne suffit pas de frapper un grand coup dans un lycée, il faut suivre l'opération, jusqu'à ce qu'on ait la certitude qu'elle est bien lancée et qu'elle peut se poursuivre de façon autonome en bénéficiant en cas de besoin de centres de ressources solides.

Enfin l'informatique n'est pas la seule façon de créer des situations-problèmes et elle est particulièrement intéressante quand elle est utilisée, parmi d'autres outils, comme auxiliaire pour résoudre des problèmes ; il ne faudrait donc pas qu'elle accapare l'attention au point de faire négliger d'autres méthodes. Ainsi, les professeurs d'économie commencent à emprunter aux écoles de commerce ou aux groupes de formation continue des cas et des jeux d'entreprise. Des jeux économiques ont d'ailleurs été expérimentés par une équipe de l'I.N.R.P. dans le cadre du G.I.S. (Groupe-ment d'intérêt scientifique) « pédagogie de l'information économique » (1). C'est une direction intéressante, où d'autres disciplines pourraient s'engager, à l'instar des équipes de recherche en didactique des maths et de la physique de Bordeaux, Marseille, Strasbourg ou Paris VII. De même, les activités de réalisation d'objets techniques, un moteur, un mécanisme d'asservissement par exemple, sont des activités-problèmes très instructives. Nous avons dit ailleurs (p. 69) l'importance de telles activités pour le développement d'une culture technique. C'est aussi une façon intéressante de diversifier les études.

3 - Des activités de réalisation

Il serait possible enfin de jouer sur une troisième motivation, parfois très forte : celle d'être utile à quelque chose, de servir à quelqu'un. Il est difficile pour certains élèves de surmonter le sentiment de gratuité des études : à quoi bon apprendre tout ceci ? Les notes qu'on obtient sont quelque peu dérisoires et constituent une sanction purement scolaire.

Dans le cadre de projets d'établissement un peu ambitieux, portant simultanément sur plusieurs classes, on pourrait chercher à faire réaliser par les élèves d'une classe des productions utiles à ceux d'une autre classe : les élèves d'une grande classe pourraient par exemple assurer un service de documentation pour des élèves de seconde. Ils pourraient aussi réaliser une exposition utilisée dans le programme d'une autre classe.

On peut également concevoir des activités formatrices pour les élèves et directement utiles pour eux. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'information économique et sociale nécessaire à l'orientation des élèves.

(1) Voir L. Marbeau : *Action pilote de formation permanente des professeurs de sciences humaines 1980-81*, ministère de l'Éducation nationale, mission auprès du doyen de l'Inspection générale d'histoire et de géographie, sept. 1981, ronéogr., où sont décrites les réactions d'enseignants à deux jeux économiques : RELINTER et ÉCOBANQUE.

Plutôt que de la leur livrer toute faite, un « digest » qu'ils assimilent d'ailleurs mal, pourquoi ne pas la leur faire constituer, par voie d'enquête sur l'emploi dans la ville ou la région, par exemple ? Un autre exemple d'enquête intéressante est donné par plusieurs lycées de la banlieue sud de Paris qui se sont demandé ce qu'étaient devenus leurs anciens élèves, en allant les interroger. Le succès des projets d'action éducative (P.A.E.) prouve que les élèves sont mûrs pour ce type de démarche pédagogique, et l'on pourrait s'en inspirer pour nouer un lien plus étroit entre l'enseignement et les activités des clubs ou des foyers socio-éducatifs. La marginalisation de ces activités représente une perte inacceptable.

Moins centrées sur l'école, d'autres activités pourraient trouver leur finalité hors d'elle. Les lycéens peuvent collaborer à des études d'environnement ou d'urbanisme. Ils peuvent intervenir dans des spectacles ou des animations programmées par les maisons de la culture, des expositions scientifiques ou techniques, dont de premières tentatives réussies, portant sur l'informatique, l'astronomie ou l'électronique, montrent tout l'intérêt. Il y a dans les hospices des vieillards qui s'ennuient, et qui sont tout prêts à écouter la musique des jeunes, à voir leurs dessins et peintures, à applaudir leur théâtre.

Le développement d'activités socialement utiles présente un double intérêt et une double limite. D'abord cette finalité, extérieure à l'école, est mobilisatrice : les lycéens s'engagent et consentent, pour réussir de telles activités, une somme de travail qu'ils accordent rarement à un devoir. Mais il faut, pour cela, qu'ils adhèrent à l'objectif, qu'ils le prennent à cœur. Un objectif imposé par le professeur, soit autoritairement, soit par ruse, et que les lycéens ne s'approprieraient pas, ne les engagerait pas. Il faut donc ici beaucoup de doigté et de discernement pour réussir. D'autre part, de telles finalités font appel à une certaine générosité, à un certain sens de la solidarité, du dévouement à la collectivité. Elles visent à mieux intégrer les jeunes à la société, à surmonter la coupure entre les jeunes et les adultes, à développer la tolérance et le respect des autres. On est ici dans la grande tradition de la République, qui exige des citoyens dévoués à la chose publique. Mais cet aspect moral risque vite de devenir moralisateur. Là aussi, tout est affaire de doigté et de discernement.

Enfin, l'un des risques de l'utilité est le fait de satisfaire une demande, et surtout une demande marchande. Dans la société où nous vivons, qui repose sur l'échange marchand, c'est un fait que vendre un produit est le signe de sa valeur. Pour l'adolescent, la signification est encore plus grande : c'est un test d'entrée dans la vie sociale. Il y a longtemps que les L.E.P. et les L.T. le savent, et qu'ils travaillent pour des clients. Ces pratiques doivent persister, et peut-être peut-on les étendre en dehors des L.E.P. Mais pour que la possibilité se découvre, il faut que les lycées fonctionnent autrement qu'aujourd'hui. La diversification des études suppose remplies des conditions institutionnelles, à la fois pour l'autonomie pédagogique des lycées et leurs contacts avec l'environnement. Nous les approfondirons aux chapitres 8 et 9 de ce rapport.

III. LES PROBLÈMES DE LA DIVERSIFICATION

1 - Conception, agencement et évaluation

Il faut prendre garde pourtant aux « gadgets » pédagogiques. Les activités dont nous venons de parler, auxquelles d'autres pourraient d'ailleurs s'ajouter, ne sont pas des panacées. Les introduire dans l'enseignement permet certes de lutter contre la monotonie, ce qui est indispensable. Mais si l'on veut véritablement améliorer les études, cela ne suffit pas.

Or l'objectif des lycées, c'est les études des lycéens. On ne les renforcera pas seulement en jouant sur une gamme plus large de motivations et d'intérêts, encore que ce soit évidemment nécessaire. On les renforcera en s'occupant sérieusement du problème central des études, qui ne sont pas simple acquisition de connaissances par les élèves, mais construction ou reconstruction des savoirs par chacun d'eux, suivant sa démarche propre. De ce point de vue, il faut s'interroger sur la contribution spécifique de chaque type d'activité proposée à la construction des savoirs. La diversité des activités est justifiée, fondamentalement, par la diversité des démarches intellectuelles et des processus de construction personnelle des savoirs. Une diversification intelligente des études est un agencement d'activités adapté au stade de développement présent des élèves, au moment précis où l'on se trouve, et à la diversité de ces élèves. C'est dire que ces diverses activités ne sauraient intervenir n'importe quand, n'importe comment. Les professeurs savent d'ailleurs d'expérience qu'à tel moment de l'année, avec telle classe, pour tel contenu, on peut faire tel ou tel exercice.

Il serait souhaitable cependant d'aller un peu plus loin, et de concevoir les diverses activités pédagogiques de façon plus rigoureuse, en explicitant pour les élèves et avec eux ce qu'on en attend, et en examinant si, du point de vue de la rigueur dans la discipline intellectuelle concernée, l'activité semble bien conçue. Cela suppose que la diversification des études ne soit pas conduite comme une simple affaire de méthode ; aucun « procédé » d'enseignement n'est neutre du point de vue des contenus. La diversification doit s'appuyer sur un approfondissement de la didactique et de l'épistémologie des disciplines. Dans ce domaine la France a beaucoup à faire.

En outre, il faudrait que les divers types d'activités fassent l'objet d'une évaluation, pour qu'on sache, fût-ce approximativement, ce qu'on peut en attendre et quelles en sont les conditions optimales d'utilisation. Il est clair que des innovations aussi prometteuses que le travail d'équipe, par exemple, ont souvent fini par s'enliser faute d'un « mode d'emploi » détaillé : on ne peut pas faire travailler les lycéens en équipes toujours, ni sur tout, et pour que cette formule soit efficace, il faut savoir comment articuler le travail de chaque équipe à celui de toute la classe et unir l'efficacité de l'équipe à la formation équilibrée de chacun de ses membres ; il faut surtout savoir quelles exigences on doit et on peut avoir envers les élèves, pour que ce travail ne s'achève pas dans la confusion et l'à-peu-près.

Ainsi la conception des activités proposées aux lycéens, l'agencement de ces activités, leur utilisation efficace supposent des recherches amples et systématiques, dont les résultats soient largement diffusés. Nous verrons au chapitre 10 les propositions de notre groupe sur ce point, mais il était important de le souligner sans attendre : l'indispensable diversification des études ne se fera pas en puisant dans l'arsenal connu des recettes pédagogiques actuelles ; elle exige un puissant effort d'innovation contrôlée, ou de recherche-action, qui devrait avoir des conséquences sur la formation des enseignants.

2 - Mise en œuvre

La généralisation de ces activités est une nécessité. Nous ne pouvons pas continuer à former des générations de lycéens suivant des méthodes aussi uniformes et aussi répétitives. Sous le poids des contraintes du grand nombre et des petits moyens, sous l'influence aussi d'idéologies technicistes qui réduisent l'apprentissage intellectuel à un processus linéaire de transmission de connaissances, suivi d'exercices d'application, nous sommes en train d'appauvrir les études. La sélection se renforce, mais la qualité de la formation en pâtit : on forme des techniciens de la mathématique, plus que des mathématiciens. Ce laminage unidimensionnel des études va se payer très lourdement, en absence de créativité, d'imagination, de dynamisme intellectuel et de capacité à résoudre les problèmes qui se posent réellement. Il faut donc absolument pour l'avenir scientifique, économique et social de ce pays, comme pour l'avenir humain de chaque élève, étudier autrement. La généralisation d'autres pratiques pédagogiques, dont aucune ne doit devenir hégémonique, est une nécessité.

Comment faire, pour réussir cette diffusion générale de pratiques nouvelles ? La question est aussi capitale que difficile. Deux stratégies nous semblent vouées à l'échec. La première est celle de la tache d'huile : essai à petite échelle, diffusion des résultats, imitation et contagion. Jusqu'ici, elle a toujours échoué. La seconde est administrative, mais elle échoue également, car, pas plus qu'« on ne change la société par décrets », on ne transforme les mentalités et on ne change les études par arrêté ministériel. Des opérations de cette nature et de cette ampleur ne se décrètent pas d'autorité.

La seule solution consiste à agir de façon prudente et limitée, mais progressive, souple, et sur plusieurs plans à la fois. Elle suppose une volonté politique durable, partagée à la fois par les professeurs et par l'administration : rectorats, inspections académiques, inspections des disciplines, proviseurs. Elle suppose un effort considérable de recherche et de formation, largement décentralisé, soutenu par l'action des mouvements pédagogiques, irriguant l'ensemble des établissements, et par priorité ceux qui engagent des innovations. Elle suppose une initiative accrue des lycées, dans le cadre de l'autonomie pédagogique qui leur est reconnue, avec des projets d'établissement, et un réseau qui permette l'approfondissement et le suivi de ces projets. Elle suppose enfin un système d'examens nationaux qui tienne compte et de la diversité des lycéens et de l'autonomie des lycées.

C'est dire à la fois l'ampleur et la difficulté de la stratégie que nous proposons. Mais elle est à la hauteur de l'enjeu. Il s'agit en effet d'inventer et de mettre au point un nouveau système d'études, capable de remplacer celui des lycées d'il y a un demi-siècle. Non que cet ancien système ait été mauvais ou que nous le condamnions : nous constatons qu'il s'est dégradé, appauvri, et qu'il ne peut plus fonctionner avec les lycéens d'aujourd'hui. Or on ne peut pas plier les élèves aux exigences du système passé : il est donc vain de rêver à la restauration de l'ancien système ou de le replâtrer. Il faut le remplacer, mais cela ne se fera ni rapidement ni facilement.

CONCLUSION

L'enjeu social de la diversification des études

Ces recommandations générales prennent aujourd'hui une urgence particulière. Leur enjeu n'est pas seulement la réussite des études, mais, par delà, la socialisation des jeunes. La société a tout à gagner à ce que les jeunes réussissent, avec leurs études, leur intégration sociale. La plupart des difficultés rencontrées par les directions des établissements scolaires : absentéisme, fugues, abandons d'études, conduites déviantes, vols, violences, sont d'abord liées aux attitudes des jeunes envers l'école, à leur échec ou à leur crainte d'échouer, et, par voie de conséquences, à la vision qu'ils ont de leur propre avenir (1).

La diversification des études intervient ici de trois façons. Elle est d'abord acceptation et reconnaissance institutionnelle de la pluralité des jeunes. Nous avons analysé l'ampleur des différences qui les séparent, différences d'ordre socio-culturel, biologique ou psychologique. Mais ces différences posent à l'institution un problème nouveau : comment faire vivre ensemble des jeunes dont les intérêts, les modes de vie, les références, les valeurs ne sont ni identiques ni homogènes, mais différents et parfois conflictuels ? En acceptant ces différences et en en tenant compte dans l'enseignement même, les lycées les légitiment ; ils affirment que tous les lycéens sont à leur place, et que chacun peut remplir son contrat : hors de cette citoyenneté où tous les lycéens sont égaux en droits et en devoirs, le contrat social se désagrège.

(1) D'une enquête menée en 1980 par l'I.N.R.P., sur 700 jeunes de la région parisienne, élèves des classes de cinquième et de seconde, il résulte que moins de 10 % d'entre eux déclarent « réussir » leurs études et envisager sereinement l'avenir. Voir N. Leselbaum, C. Coridian et J. Hassenforder, *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir*, I.N.R.P., 1982, ronéogr. 154 p.

L'intégration sociale suppose, en second lieu, l'acceptation positive par le lycée des lycéens tels qu'ils sont ; c'est d'ailleurs par là qu'il faut commencer si l'on souhaite qu'ils changent. Cette acceptation est d'autant plus nécessaire que les lycéens sont à l'âge où ils subissent les modifications les plus profondes de leur personnalité et de l'image qu'ils ont et qu'ils donnent d'eux-mêmes. Si le lycée nie ce qu'ils sont, s'il le rejette, il les nie eux-mêmes et il les rejette dans la marginalité et la déviance, à moins qu'ils ne trouvent ailleurs, auprès d'autres adultes, ou encore dans leur groupe de pairs, dont l'influence est devenue singulièrement forte, une image positive d'eux-mêmes. On voit l'enjeu de la diversification des études dans ce contexte.

La diversification intervient enfin comme facteur de succès scolaire. L'échec est destructeur de la personnalité. Il interdit les projets d'avenir ; il fait perdre confiance dans sa propre réussite, dans sa propre continuité. Il ferme les portes qui devraient ouvrir sur l'avenir personnel ou professionnel.

Dans un contexte économique dégradé, le retentissement de l'échec est encore aggravé. Les comparaisons internationales montrent que les jeunes sont affectés, quelle que soit leur classe sociale ou leur sexe, par l'ampleur croissante du chômage et la peur de ne pas trouver un emploi. Ils ont de plus en plus de mal à construire leur avenir. « La jeunesse est soudée par des valeurs, des attitudes et une incertitude sociale communes », écrivait naguère Bertrand Schwartz (1). Mais ce phénomène semble plus grave en France que dans les pays industriels comparables. Le chômage des jeunes est plus important en France : la moitié des chômeurs ont moins de 25 ans, et le quart des 15-25 ans se trouve au chômage. Or les études de l'OCDE ne constatent pas une situation aussi détériorée dans les pays voisins où, pourtant, le taux de chômage est supérieur au taux français. Elles accusent la segmentation de la société et le système scolaire. Citons leur verdict :

« Un système éducatif qui produit, à chaque niveau, un tel nombre d'échecs est susceptible de provoquer une marginalisation précoce d'une proportion importante de chaque génération rendant de ce fait l'insertion sociale très difficile en période de récession » (2).

Or nous savons ce que signifie cet échec-là. Il est dramatique. La marginalisation, c'est le refus d'adhérer aux valeurs des adultes, le peu d'empressement à prendre un statut d'adulte, avec les responsabilités sociales qu'il comporte, la précarité alarmante des échanges entre groupes d'âges différents. Pour une minorité, mais qu'on ne peut négliger, il se traduit par la recherche d'un refuge, d'une « niche » (3), qui conduit souvent à la drogue, à l'alcoolisme ou au suicide. Même si le phénomène n'a pas l'impor-

(1) Bertrand Schwartz, *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, La Documentation française, 1981.

(2) Rapport O.C.D.E. en date du 23 mars 1983, ref. M.A.S. (83) 6 : « Examen des politiques d'emploi des jeunes en France ». Voir aussi les rapports publiés par le même organisme dans le cadre du programme sur « L'avenir de l'enseignement dans les conditions sociales, économiques et techniques nouvelles ».

(3) Pour reprendre l'expression de Jean Duvignaud, *La planète des jeunes*, Stock, 1975.

tance que lui prêtent les médias, il existe. L'administration réagit de façons variées : ici par la prise en charge éducative, là par l'exclusion disciplinaire ou pour raison scolaire. De toute façon, on n'en parle guère : cela fait partie de la vie privée des lycéens et de leur famille.

Pourtant, quand le phénomène atteint les proportions actuelles, il devient impossible de le passer sous silence. Parmi les lycéens parisiens, deux enquêtes menées suivant la même méthodologie en 1972 et en 1982 confirment la diffusion de la drogue. 10,6 % des enquêtés y ont eu recours au moins deux fois durant les six derniers mois, contre 3,1 % dix ans plus tôt. L'alcoolisme touche 13,1 % des lycéens, dont 7,6 % ont été ivres au moins trois fois durant la même période, contre 12 % il y a dix ans. En 1972 — la question n'a pu être posée en 1982 — 6,9 % avaient fait une tentative de suicide. Quand les lycéens ont tant de mal à vivre, les lycées ne peuvent dégager toute responsabilité (1).

Un fait est sûr. Par delà les drogués, les suicidaires, les déviants et les marginaux — une minorité, certes, mais d'un élève sur cinq ou six peut-être — beaucoup de lycéens ne croient plus en la possibilité d'améliorer leur propre situation par leurs efforts personnels, au prix de leur seul travail. Dans cette démission, il y a plus qu'une allergie au travail ou une crise des valeurs, comme on le dit trop vite. Ce qui est compromis est beaucoup plus grave que tel ou tel projet d'avenir : c'est la possibilité même d'un projet. D'où l'inquiétude très forte que nous avons perçue chez beaucoup de parents et d'éducateurs, et qui donne aux problèmes des lycées leur véritable dimension. Il ne s'agit pas seulement d'échec ou de succès scolaire, mais de structuration de la personnalité et d'intégration sociale. Là réside sans doute l'enjeu majeur des études.

Cet enjeu, pourtant, ne saurait s'atteindre directement. Pour réussir leur structuration personnelle et leur intégration sociale, les lycéens n'ont d'autre recours que de réussir leurs études. D'où l'importance de la diversification : les études engagent en fait beaucoup plus que les études, mais l'essentiel se joue dans les études elles-mêmes.

(1) C. Coridian, F. Cros, J. Defrance, N. Leselbaum, enquête « Communauté éducative et toxicomanie », voir notamment *Attitudes et opinions des chefs d'établissements de la région parisienne face aux problèmes de toxicomanie*, I.N.R.P., ronéogr. 1982, et les premiers résultats de l'enquête menée auprès de 968 lycéens parisiens. Nous remercions d'ailleurs cette équipe de nous avoir communiqué ces résultats non encore publiés, ainsi que les résultats de l'enquête menée en 1972 sous l'égide de l'I.N.S.E.R.M. et de la M.G.E.N. auprès de 711 lycéens, résultats qui n'ont jamais été publiés. Voir aussi une autre étude suscitée par l'I.N.S.E.R.M. : F. Davison et M. Choquet, *Les lycéens et les drogues licites et illicites*, 1980.