



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Chaire de recherche
du Canada sur
l'intervention éducative
(CRCIE)



Recherches sur les pratiques d'enseignement
Bulletin n° 9, 2015

Aperçu du numéro 9

Avec cet ultime numéro du bulletin de la CRCIE se termine la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative qui aura vécu de novembre 2001 à octobre 2015. Ce fut une belle aventure, riche sur les plans scientifique et humain. Mais toute aventure a une fin ! Si la demande qui sera déposée au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada au plus tard le 1^{er} novembre 2015 est financée (voir "*Ainsi va la vie de la CRCIE*"), ce bulletin aura une descendance...

Vous trouverez dans ce dernier numéro une liste alphabétique des chercheurs, étudiants, assistants, professionnels de recherche et secrétaire qui ont participé au cours des 14 années de la CRCIE à ses activités d'une manière ou d'une autre. Un article rédigé en 1979 qui me paraît toujours d'une actualité brûlante pour la conception des sciences humaines, un article d'Anselmo Torres Arizmendi et d'Erik Dominguez Guzmán sur l'abandon scolaire dans plusieurs États du Mexique, ainsi que les rubriques habituelles.

Bonne lecture !

Yves Lenoir, titulaire de la CRCIE





Les différents personnels qui ont participé aux activités de la CRCIE entre 2001 et 2015

Malgré tous les efforts investis, des oublis de collaboration demeurent possibles. Nous demandons à ces personnes de bien vouloir nous en excuser.

Les collaborations scientifiques avec la CRCIE se sont concrétisées de diverses façons au cours des 14 dernières années : participation à des activités de recherche, à des publications de livres collectifs et de numéros thématiques de revue, des séjours à la CRCIE en tant que professeur invité ou dans le cadre d'événements scientifiques, etc.

Chercheurs associés à la CRCIE		
Altet, Marguerite	IUFM des Pays de la Loire, Nantes	France
Amade-Escot, Chantal	Université Paul-Sabatier de Toulouse	France
Araujo-Oliveira, Anderson	Université du Québec à Montréal	Québec
Arzola Medina, Sergio	Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago	Chili
Asloum, Nina	École nationale de formation agronomique, Toulouse	France
Audigier, François	Université de Genève	Suisse
Baillat, Gilles	Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims	France
Beckers, Jacqueline	Université de Liège	Belgique
Bouillier-Oudot, Marie-Hélène	École nationale de formation agronomique, Toulouse	France
Bousadra, Fatima	Université de Sherbrooke	Québec
Bressoux, Pascal	Université Pierre-Mendès-France, Grenoble	France
Bru, Marc	Université de Toulouse le-Mirail	France
Clanet, Joël	Université de La Réunion	France
Coll, César	Universitat Autònoma de Barcelona	Espagne
Coquidé, Maryline	Institut national de recherche pédagogique, Lyon	France
Crahay, Marcel	Université de Genève	Suisse

Deudelin, Colette	Université de Sherbrooke	Québec
Dolz, Joaquim	Université de Genève	Suisse
Durand, Marc	Université de Genève	Suisse
Favre, Daniel	IUFM de l'Académie de Montpellier	France
Fazenda, Ivani Catarina	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	Brésil
Fleuri, Reinaldo	Université fédérale de Santa Catarina, Florianópolis	Brésil
Fraysse, Bernard	École nationale de formation agronomique, Toulouse	France
Habboub, Elmostafa	Université Hassan II, Rabat	Maroc
Hasni, Abdelkrim	Université de Sherbrooke	Québec
Jorro, Anne	Conservatoire national des arts et métiers, Paris	France
Klein, Julie T.	Wayne State University, Detroit	États-Unis d'Amérique
Lacourse, France	Université de Sherbrooke	Québec
Lebeaume, Joël	Université de Paris Descartes	France
Lebrun, Johanne	Université de Sherbrooke	Québec
Lenoir, Annick	Université de Sherbrooke	Québec
Marcel, Jean-François	Université Jean Jaurès, Toulouse -	France
Miñaña Blasco, Carlos	Universidad Nacional de Colombia, Bogotá	Colombie
Morin, Marie-France	Université de Sherbrooke	Québec
Morin, Marie-Pier	Université de Sherbrooke	Québec
Mottier Lopez, Lucie	Université de Genève	Suisse
Muñiz Garcia, Manuel G.	Universidad Autonoma de Nuevo León, Monterrey	Mexique
Nadeau, Marie-France	Université de Sherbrooke	Québec
Niclot, Daniel	Université de Reims Champagne Ardenne, Reims	France
Pastré, Pierre	Conservatoire national des arts et métiers, Paris	France
Rey, Bernard	Université Libre de Bruxelles	Belgique
Schneuwly, Bernard	Université de Genève	Suisse
Silas Casillas, Juan Carlos	Universidad Jesuita de Guadalajara	Mexique
Talbot, Laurent	Université libre de Bruxelles	Belgique
Tupin, Frédéric	Université de La Réunion	France
Vah Haecht, Anne	Université libre de Bruxelles	Belgique
Vanhulle, Sabine	Université de Genève	Suisse
Vinatier, Isabelle	Université de Nantes	France
Zaid, Abdelkarim	IUFM du Nord Pas-de-Calais, Lille	France
Zúñiga Gonzalez, Victor Aurelio	Universidad de Monterrey	Mexique
Autres chercheurs collaborateurs		
Adigüzel, Oktay Cem	Anadolu Universitesi, Eskisehir	Turquie
Akkari, Abdeljalil	Université de Genève	Suisse
Alaoui, Driss	Université de La Réunion	France
Anderson-Levitt, Kathryn	University of Michigan-Dearborn	États-Unis d'Amérique
Arraiz Perez, Ana	Universidad de Zaragoza	Espagne
Aslim Yetis, Veda	Anadolu Universitesi, Eskisehir	Turquie
Barbier, Jean-Marie	Conservatoire national des arts et métiers, Paris	France
Bauch, Luca	Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training	Suisse
Bedin, Véronique	Université de Toulouse	France
Bélanger, Nathalie	Université d'Ottawa	Ontario
Biron, Diane	Université de Sherbrooke	Québec
Blazquez Graf, Norma	Universidad Nacional Autónoma de México	Mexique
Boix-Mansilla, Veronica	Harvard University, Boston	États-Unis d'Amérique
Bonoli, Lorenzo	Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training	Suisse
Bourdoncle, Raymond	Université de Lille 3	France
Bourque, Jimmy	Université de Moncton	Nouveau-Brunswick
Boutet, Marc	Université de Sherbrooke	Québec
Brau-Anthony, Stéphane	Université de Reims Champagne Ardenne, Reims	France

Broussal, Dominique	Université de Toulouse	France
Bruyninckx, Marielle	Université de Mons	Belgique
Bucheton, Dominique	IUFM de Montpellier	France
Calderon, Maribel	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chili
Carignan, Nicole	Université du Québec à Montréal	Québec
Cartonnet, Yves	École normale supérieure de Cachan	France
Castillo Moncada, Domingo	Escuela de ciencias de la educación	Mexique
Cauchie, Dimitri	Université de Mons	France
Charles, Frédéric	Université de Lyon I	France
Chatigny, Céline	Université de Sherbrooke	Québec
Chauvigné, Christian	Université de Rennes	Québec
Chené, Adèle	Université de Montréal	Québec
Clipa, Otilia	Universitatea Stefan cel Mare, Suceava	Roumanie
Cormier, Mariane	Université de Moncton	Nouveau-Brunswick
Couturier, Yves	Université de Sherbrooke	Québec
Cros, Françoise	Conservatoire national des arts et métiers, Paris	France
Cubero, Rosario	Université de Séville	Espagne
da Costa, Renata Luiza	Instituto Federal de Educaçao, Goiania	Brésil
da Madeira Freitas, Raquel	Pontificia Universidade Católica de Goias, Goiania	Brésil
De Ketele, Jean-Marie	Université catholique de Louvain	Belgique
Desbiens, Jean-François	Université de Sherbrooke	Québec
Desjardins, Julie	Université de Sherbrooke	Québec
Dezutter, Olivier	Université de Sherbrooke	Québec
Dirand, Jean-Marie	Université de Sherbrooke	Québec
Dominguez Guzman, Erik	Universidad Fray Luca Paccioli, Cuernavaca	Mexique
Drake, Susan	Brock University	Ontario
Dubois, Lise	Université de Moncton	Nouveau-Brunswick
Dubois, Patrick	IUFM de Bourgogne, Dijon	France
Dutricux, Mélanie	Université de Mons	Belgique
Esquivel, Milagros	Organisme Generarte, Lima	Pérou
Ferguson, Nicole	Université de Moncton	Nouveau-Brunswick
Freiman, Viktor	Université de Moncton	Nouveau-Brunswick
Gaete-Moscoso, Rosa	Universidad Alberto Hurtado, Santiago	Chili
Gagnon, Mathieu	Université de Sherbrooke	Québec
Galdames-Franco, Viviana	Universidad Alberto Hurtado, Santiago	Chili
Galichet, François	IUFM de Strasbourg	France
Garant, Céline	Université de Sherbrooke	Québec
Garcia Huidobro, Juan Eduardo	Universidad Alberto Hurtado, Santiago	Chili
Garon, Suzanne	Université de Sherbrooke	Québec
Garza Buentello, Maria Teresa	Universidad de Monterrey	Mexique
Gasparini, Rachel	IUFM de Bourgogne, Dijon	France
Ghisla, Gianni	Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training	Suisse
Gil, Marcela	CIDE, Santiago	Chili
Gilles, Jean-Luc	Haute école pédagogique de Lausanne	Suisse
Glabi, Najat	Université du Québec en Outaouais, Hull	Québec
Gonzalez Polar, Luis	Organisme La Restinga, Lima	Pérou
Guillon, Roger	IUFM de Bourgogne, Dijon	France
Guy, Hélène	Université de Sherbrooke	Québec
Hagège, Hélène	Université de Montpellier 2	France
Harris, Joanne	Australian Catholic University, New South Wales	Australie
Hritcu, Oltita	Universitatea Stefan cel Mare, Suceava	Roumanie
Ignatescu, Otilia	Universitatea Stefan cel Mare, Suceava	Roumanie
Jamet, Christian	Université catholique de l'Ouest, Angers	France

Joffray-Carré, Carole	Université de Caen Basse-Normandie, Caen	France
Kalubi, Jean-Claude	Université de Sherbrooke	Québec
Kahn, Sabine	Université libre de Bruxelles	Belgique
Karsenti, Thierry	Université de Montréal	Québec
Klausen, Kurt W.	Nipissing University	Ontario
Labelle, Jean	Université de Moncton	Nouveau-Brunswick
Lachiver, Gérard	Université de Sherbrooke	Québec
Laforest, Mario	Université de Sherbrooke	Québec
Lang, Mathieu	Université de Moncton	Nouveau-Brunswick
Larose, François	Université de Sherbrooke	Québec
Larivée, Serge	Université de Montréal	Québec
Laneve, Cosimo	Université de Bari	Italie
Lemay, Violaine	Université de Montréal	Québec
Leroy, Albert	Haute École namuroise catholique, Namur	Belgique
Lessard, Claude	Université de Montréal / Conseil supérieur de l'éducation	Québec
Levasseur, Louis	Université Laval	Québec
Libâneo, José Carlos	Pontificia Universidade Católica de Goias, Goiania	Brésil
Libotton, Arno	Vrije Universiteit Brussel, Bruxelles	Belgique
Long, Janette	Australian Catholic University, New South Wales	Australie
Lupiañez, José Luis	Universidad de Granada	Espagne
McAndrew, Marie	Université de Montréal	Québec
Magneron, Nathalie	École normale supérieure de Cachan	France
Martinand, Jean-Louis	École normale supérieure de Cachan	France
Martinez, Christian	Université de Reims Champagne Ardenne, Reims	France
Martinez-Perez, Christian	Université de Reims Champagne Ardenne, Reims	France
Martínez Sanchez, Nora Hilda	Universidad de Monterrey	Mexique
Martinic, Sergio	Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago	Chili
Maubant, Philippe	Université de Sherbrooke	Québec
Maulini, Olivier	Université de Genève	Suisse
Mayen, Patrick	ENESAD, Dijon	France
Miñán, Antonio	Universidad de Granada	Espagne
Moisan, Sabrina	Université de Sherbrooke	Québec
Molina, Marta	Universidad de Granada	Espagne
Montané, Mireia	Col·legi de Doctors i llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Barcelone	Espagne
Moran, Wendy	Australian Catholic University, New South Wales	Australie
Murillo, Audrey	Université de Toulouse le-Mirail	France
Nagy, Rodica	Universitatea Stefan cel Mare, Suceava	Roumanie
Ornelas Lizardi, Arturo	Universidad Fray Luca Paccioli, Cuernavaca	Mexique
Payet, Jean-Claude	Université de Genève	Suisse
Pelletier, Liliane	Université de La Réunion	France
Petit, Gérard	IUFM de Bourgogne, Dijon	France
Petrovici, Constantin	Université Alexandru Ioan Cuza, Iasi	Roumanie
Philippot, Thierry	Université de Reims Champagne Ardenne, Reims	France
Piot, Thierry	Université de Caen Basse-Normandie, Caen	France
Placco, Vera Maria	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	Brésil
Pochon, Régis	Université de Reims Champagne Ardenne, Reims	France
Poggi, Marie-Paule	Université des Antilles, La Guadeloupe	France
Politanski, Pascal	IUFM de Strasbourg	France
Priole, Maryvonne	Université de Reims Champagne Ardenne, Reims	France
Radford, Luis	Sudbury University	Ontario
Raisky, Claude	ENESAD, Dijon	France
Raucq, Cédric	Université de Mons	Belgique

Raymond, Danielle	Université de Sherbrooke	Québec
Real Irene	Universidad de Granada	Espagne
Reynaud, Christian	IUFM de Montpellier	France
Riches, Caroline	McGill University	Québec
Robert, Aline	Université de Cergy-Pontoise	France
Rodríguez, José Gregorio	National University of Colombia, Bogotá	Colombie
Roegiers, Xavier	Université catholique de Louvain	Belgique
Rojas de la Puente, Edward	Universidad Toribio Rodriguez de Mendoza, Chachapoyas	Pérou
Roman, Marcela	Universidad Alberto Hurtado, Santiago	Chili
Roy, Gérard-Raymond	Université de Sherbrooke	Québec
Saint-Jacques, Diane	Université de Montréal	Québec
Sabirón Sierra, Fernando	Universidad de Zaragoza	Espagne
Sachot, Maurice	Université Marc Bloch, Strasbourg	France
Salinas, Judith	Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago	Chili
Samson, Ghislain	Université de Sherbrooke	France
Sane, Ansoumana	Comité national-Projet Enseignement, Dakar	Sénégal
Segovia, Isidoro	Universidad de Granada	Espagne
Setton, Maria da Graça	Universidade de São Paulo	Brésil
Soriano, Éric	Université de Montpellier 3	France
Spallanzani, Carlo	Université de Sherbrooke	Québec
Steinbach, Marilyn	Université de Sherbrooke	Québec
Tardif, Marc	Université de Sherbrooke	Québec
Tardif, Maurice	Université Laval / de Montréal	Québec
Tarozzi, Massimiliano	Université de Trento / de Bologne	Italie
Tenti Fanfani, Emilio	Université de Buenos Aires	Argentine
Théberge, Mariette	Université d'Ottawa	Ontario
Torres Arizmendi, Anselmo	Universidad Fray Luca Paccioli, Cuernavaca	Mexique
Unda, Viviana	Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago	Chili
Veyrac, Hélène	École nationale de formation agronomique, Toulouse	France
Vézina, Nicole	Université du Québec à Montréal	Québec
Villalta Paucar, Marco	Universidad de Santiago de Chile, Santiago	Chili
Wallian, Nathalie	Université de La Réunion	France
Wulf, Christoph	Freie Universität Berlin	Allemagne
Xypas, Constantin	Université catholique de l'Ouest, Angers	France
Postdoctorants de la CRCIE		
Hassani, Nadera	Université d'Oujda	Maroc
Latorre, Marisol	Universidad Alberto Hurtado, Santiago	Chili
Pudelko, Béatrice	TÉLUQ et Laboratoire LICEF	Québec
Vanhulle, Sabine	Université de Liège	Belgique
Zaid, Abdelkarim	École normale supérieure de Cachan	France
Assistanats de recherche (étudiantes et étudiants)		
Araujo-Oliveira, Anderson	Université de Sherbrooke (Maîtrise et Doctorat)	Brésil
Chalghoumi, Hajer	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	Tunisie
Chouinard, Isabelle	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Québec
Esquivel, Rocio	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Chili
Estrada Chablé, Jessica	Université de Sherbrooke (Maîtrise en cours)	Mexique
Froelich, Alessandra	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Québec
Geoffroy, Yvon	Université de Sherbrooke (Doctorat)	Québec
Habboub, Elmostafa	Université de Sherbrooke (Maîtrise et Doctorat)	Maroc
Halsouet, Béatrice	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	France
Hasni, Abdelkrim	Université de Sherbrooke (Doctorat)	Maroc
Jean, Valérie	Université de Sherbrooke (Maîtrise et Doctorat en cours)	Québec
Leboeuf Dumouchel, Simon	Université de Sherbrooke (Maîtrise en cours)	Québec

Lebrun, Johanne	Université de Sherbrooke (Doctorat)	Québec
Lisée, Véronique	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	Québec
McConnell, Catherine	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Québec
Meyers, Christian	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	G.-D. de Luxembourg
Morales Gomez, Alejandra	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Québec
Oliveira de Lima, Nancy	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	Brésil
Paulus, Georges	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	G.-D. de Luxembourg
Ratté, Sébastien	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	Québec
Routhier, Sylvie	Université de Sherbrooke (Maîtrise en cours)	Québec
Autres étudiants dirigés		
Aubineau-Bernard, Élisabeth	Université catholique de l'Ouest (Doctorat en cours)	France
Bourque, Jimmy	Université de Sherbrooke (Doctorat)	Québec
da Costa, Renata Luiza	Instituto Federal de Educação (Doctorat)	Brésil
Émond, Carl	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Québec
Gazaille, Mariane	Université du Québec à Trois-Rivières (Doctorat)	Québec
Grenon, Vincent	Université de Sherbrooke (Doctorat)	Québec
Houde, Sylvie	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	Québec
Lacourse, France	Université de Sherbrooke (Doctorat)	Québec
Lafleur, France	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	Québec
Lemay, Alexandre	Université de Sherbrooke (Maîtrise)	Québec
Marquis, Étienne	Université de Sherbrooke (Maîtrise en cours)	Québec
Pearson, Mary	Université de Sherbrooke (Doctorat)	Québec
Poulin, Claude	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Québec
Salles, Mylène	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Québec
Sea, Kim	Université de Sherbrooke (Doctorat en cours)	Cambodge
Professionnels de recherche		
Froelich, Alessandra	Université de Sherbrooke	Québec
Gosselin, Manon	Université de Sherbrooke	Québec
Jean, Valérie	Université de Sherbrooke	Québec
Leboeuf, Gabriel	Université de Sherbrooke	Québec
Lemire, Josée	Université de Sherbrooke	Québec
Morales Gomez, Alejandra	Université de Sherbrooke	Chili
Pelletier, Denise	Université de Sherbrooke	Québec
Sirois, Danielle	Université de Sherbrooke	Québec
Secrétaire		
Lauzon, Denise	Université de Sherbrooke	Québec
Techniciens ayant contribué aux recherches		
Guérin, Marco (audiovisuel)	Université de Sherbrooke	Québec
Lebrun, Marc (informatique)	Université de Sherbrooke	Québec

Les hommes du vrai changement !

Sciences humaines ou techno-comportementalisation humaine : quelle formation pour quelle société ? Quelques questions sur le sens socio-éducatif d'un programme à venir...

Ce texte reprend un article rédigé en 1979 (il y a donc 36 ans) pour le Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec, vol. 17, n° 3 (p. 26-32) et n° 4 (p. 28-32). En ces jours où les sciences humaines et sociales sont considérées comme obsolètes, ainsi que le journal Le Monde le rappelle en mentionnant que le Japon va fermer 29 facultés de sciences humaines et sociales jugées socialement inutiles, cet article me paraît être toujours d'actualité, même s'il aborde la question des programmes d'études par objectifs comportementaux des années 1980... Nous n'avons pas changé un iota dans ce texte, même si la tentation a parfois été grande.

D'ici quelques mois, dans ce vaste mouvement de "redressement" de l'école québécoise, *dixit* la voix officielle du ministère de l'Éducation, un programme frais émoulu de sciences humaines au primaire deviendra, au même titre d'ailleurs que tous les autres programmes tant au primaire qu'au secondaire, le nouveau "livre de la sagesse" pédagogique pour des milliers d'enseignants. Ceux-ci se devront dès lors de livrer en pâture son contenu que préciseront des objectifs terminaux, prescriptifs ne l'oublions pas !

Au fait, faudra-t-il parler d'un programme de "sciences humaines" ainsi que l'ont demandé les associations d'enseignants, des maîtres et des didacticiens en cause, d'"un programme d'histoire et géographie" comme le stipule l'*Énoncé de politique et plan d'action* du Ministère ou d'une quelconque combinaison subtile qui assurerait un compromis... ou sauverait les apparences ? Dans ce dernier cas, encore faut-il se demander en faveur de qui et de quoi ? ... Toujours est-il que si le débat sur le titre même dont il sera baptisé ne constitue pas *in se* une question "vitale" tant qu'on en reste au niveau terminologique, il n'en demeure pas moins que l'appellation retenue en fin de compte pourrait se révéler un indicateur des plus significatifs au moment d'une analyse critique des tenants et aboutissements du programme.

Ce dernier est encore actuellement dans une phase de gestation. Il serait donc prématuré, sinon inopportun, de vouloir porter dès à présent quelque jugement sur sa facture, ses principes et ses axes directeurs, sur l'adéquation entre, par exemple, l'aménagement des composantes pour les six années et le développement psychogénétique de l'enfant (v.g. sa capacité d'appréhension de l'espace et les champs d'exploration retenus), sur la concordance entre les objectifs généraux de formation qui chaquent le programme, le contenu et les intentions de divers ordres que traduisent effectivement les objectifs terminaux ou encore, autre exemple, sur le sens et la portée de ce "redressement" et de ce "renouveau" du processus éducatif scolaire tels qu'ils se concrétisent en son sein...

Ainsi, à l'analyse, devra-t-on lire le programme dans une perspective de continuité, de clarification, d'amélioration et d'enrichis-

sement par rapport aux cinq cahiers publiés à partir de la circulaire de 1971 ? Poursuivra-t-il alors cette "orientation nouvelle" qui proposait un éveil aux "activités de l'homme considérées sous les rapports du temps, de l'espace et de l'organisation sociale" (1) à partir d'une méthodologie globale d'observation (une approche "intégrée") des réalités du milieu et qui, plus profondément, visait le développement du processus intellectuel d'appréhension réflexive selon un angle d'approche particulier qui partait du vécu humain, ainsi que "la compréhension des autres" (2) dans leur spécificité et leur diversité, et de soi-même comme membre d'un tout dynamique, relatif et contingent, avec en corollaire la mise en place d'assises pouvant assurer ultérieurement une autonomie réfléchie et critique à l'égard tant de la pensée, des institutions sociales et de leurs interventions discursives et pratiques que de l'action ? Ce futur programme sera-t-il bien celui que le *Cahier n° 1* annonçait et dont il disait poser "les premiers jalons" (3) ?

Comme d'aucuns semblent le penser, renverra-t-il au contraire à des temps antédiluviens d'avant les années soixante, sinon d'avant le siècle, et s'agira-t-il dans les faits d'un retour en arrière vers des conceptions passistes et rétrogrades, par rapport en tout cas avec l'état des connaissances et avec des fonctions sociales moins inféodées aux pouvoirs qui prévalent aujourd'hui en sciences humaines ? Ce recul serait-il plus ou moins occulté par une structuration, un vocabulaire et une didactique modernisés, mis au goût du jour ? Bref, devra-t-on y voir des velléités à voguer vers un "âge d'or" mythique et ne découvrira-t-on, une fois la croûte enlevée, qu'un mets quelque peu faisandé recouvert d'une sauce abondante et généreusement épicée qui en étouffe la saveur douteuse et en camoufle les effluves un tantinet nauséabondes ?

Ou bien, enfin, ce programme ne s'inscrira-t-il pas, malgré certaines contradictions et confusions à dépister, au sein d'une nouvelle conception de l'activité éducative, du rapport pédagogique, de l'apprentissage scientifique et ainsi de suite, c'est-à-dire de l'enseignement lui-même, du système scolaire et du processus de socialisation et, plus largement, des modalités d'insertion de l'être humain dans la société et de la façon d'envisager ce qu'il doit être,

y faire et de quelle manière ? En fonction de cette troisième alternative, une telle conception et sa mise en application entraîneraient sans doute davantage en adéquation avec les orientations de base “rénovées” et les modalités de réaménagement, politico-institutionnelles, socio-économiques, idéologiques et culturelles, de notre société contemporaine. Mais alors, encore est-il nécessaire au préalable de cerner ce nouveau mode de structuration sociale, de dégager ses postulats et ses axes fondamentaux, ses récupérations, ses réinterprétations, ses dépassements, ses ruptures par rapport au système antérieur, de déterminer son sens et ses enjeux pour saisir ensuite les liens que ce programme (et les autres) entretiendrait avec lui !

Programme et paradigme scientifique

La possibilité de déterminer laquelle de ces trois hypothèses générales, en tant que tendance centrale marquant de son sceau le programme de sciences humaines au primaire – ce qui n'exclut nullement que la réalité soit la résultante d'un composé autrement complexe –, nécessite certes une étude comparative des divers programmes qui se sont succédés dans le domaine. Elle implique également une confrontation avec les autres programmes du curriculum pour tenter d'en faire ressortir les dénominateurs communs. Elle réclame aussi, entre autres, un décodage des transformations dont le discours scientifique est l'objet et le repérage des préoccupations qui l'animent, ainsi que leur mise en relation avec la dynamique du contexte social, i.e. avec le social-historique dans son état et ses transformations actuels (ce qui présuppose la saisie de son processus de développement historique : de production, de reproduction, de régulation, ...).

En effet, les questions scientifiques soulevées, les prérequis et les divers schèmes de référence postulés qui sous-tendent la recherche scientifique, la façon de les utiliser, etc., en un mot le “paradigme scientifique” en vigueur (4) n'est pas indépendant de la réalité sociale spatio-temporellement déterminée. Par ailleurs, un système éducatif institutionnalisé appartient bien à une société et à une culture données dans la mesure où celles-ci en sont évidemment les maîtres d'œuvre (ce qui n'est pas toujours le cas, divers systèmes scolaires de par le monde sont là pour nous le rappeler !). D'où, en étendant le concept de “paradigme” au social-historique, et plus particulièrement au système d'éducation, ce que d'aucuns ont effectué (5), « le système scolaire reflète le paradigme dominant d'une société à une certaine époque ». (6)

Sans prétendre d'aucune façon apporter une quelconque réponse à l'égard des conceptions, intentions et postulats de fond qu'une lecture critique du futur programme pourra éventuellement mettre en exergue, en dépassant la spontanéité des premières impressions, les énoncés de principe qu'il contiendrait, ses éléments purement factuels ou des aspects chatoyants, strictement didactiques par exemple (7), il m'apparaît néanmoins permis de s'interroger sur l'arrière-plan paradigmatique qui anime la vision du monde présente, en train d'assurer son hégémonie dans toutes les sphères de la vie individuelle et sociale, par le biais

d'une esquisse on ne peut plus sommaire de la conception qui tend à s'imposer au niveau scientifique et qui risque fort de modifier substantiellement le champ des sciences humaines, *a fortiori* aux niveaux de leur transmission et de leurs visées sur le plan scolaire.

Même si, au primaire, l'enseignement n'a pour objectifs que l'“éveil et l'initiation”, puis la “consolidation des apprentissages fondamentaux” (8), et qu'il ne devrait y être nullement question d'approches disciplinaires selon des exigences rigoureusement scientifiques (espérons-le !), il demeure que l'élément médiateur central du processus éducatif scolaire, ce qui le distingue des autres institutions éducatives (v.g. la famille, l'Église, le “peer-group”) et de l'expérience quotidienne immédiate, est le domaine scientifique. À moins qu'il n'en soit évacué au profit d'autres médiations, celui-ci intervient normalement en effet par ses différentes facettes (objet, méthodologie, techniques, instrumentation, postulats...) à la fois comme base et support du processus d'appréhension du réel au sein du rapport formel que l'élève établit avec celui-ci, et comme support significatif et indispensable dans la relation pédagogique “maître-élève” si l'on ne veut pas que cette dernière en reste aux niveaux du sens commun, de l'immédiateté non réfléchie, de la seule perception sensorielle ou de l'impressionnabilité affective à l'égard du réel ou d'un “donné” pré-imposé.

Ainsi, il appert qu'un questionnement sur l'état de la science, en tant qu'expression paradigmatique d'une certaine façon de représenter et de “dire” le monde, la vie humaine et les rapports qu'elles entretiennent entre elles, devrait éventuellement apporter un éclairage à la compréhension des transformations de notre système scolaire, pour autant qu'il soit clairement établi que l'institution scolaire et la science émanent de la totalité du social-historique tout en le modifiant et en jouissant d'une relative autonomie propre à toute production humaine institutionnalisée. Si, historiquement, la science a généralement joué un rôle d'anticipateur, de promoteur et de stimulateur, et l'enseignement de modérateur, de stabilisateur, sinon de frein (étant rarement à l'avant-garde dans sa diffusion de la connaissance !), ils participent cependant tous deux, et chacun à sa façon, à un ensemble paradigmatique plus large qu'est la “vision du monde” hégémonique de l'époque, exception faite essentiellement au niveau scientifique des courants véritablement novateurs ou marginalisés.

Plus directement, l'établissement de liens entre ce paradigme scientifique et le social-historique ainsi qu'ils se développent *hic et nunc* d'une part et, d'autre part, entre ceux-ci et des forces qui tendent de circonvier les sciences humaines et de leur imposer une “manière de voir et de faire” (9) que je qualifierai ci-après de “techno-comportementale” ou d’“instrumentalo-behavioriste”, tout particulièrement sur le plan des “apprentissage” scolaires (10), serait à même d'asseoir des éléments d'un cadre d'analyse critique pouvant contribuer à une lecture non superficielle du programme à venir et à l'adoption de l'une des trois hypothèses

mentionnées comme de la circonscription de sa physionomie concrète et de ses desseins socio-fonctionnels.

De la “découverte” de la “vérité”...

Ce n'est pas en portant son attention, de prime abord, sur la didactique, sur ses stratégies et situations d'apprentissage, et sur l'ensemble des procédures pédagogiques opératoires qui sont proposées que ces desseins se dévoileront dans toute leur profondeur, dans leurs intrications et dans leurs effets. Ce n'est pas non plus en questionnant la méthodologie en elle-même, au moins au départ, qu'il sera possible d'exposer l'impasse – très efficace néanmoins au niveau opérationnel – dans laquelle s'est peu à peu enfoncée la science et qui la conduit aujourd'hui à ne privilégier que ses seuls aspects techniques, instrumentaux, en concordance d'ailleurs avec les orientations technocomportementales de nos sociétés (post-) industrielles. La méthodologie, rappelons-le, définit les exigences théoriques et opératoires adéquates à l'étude d'un objet. “Logique appliquée” comme le signale Jean Piaget (11), elle ne porte que sur l'adéquation (la cohérence interne de la recherche) des moyens (les instruments et les opérations techniques) aux fins (le projet théorique). En aucun cas, elle ne s'interroge ni sur les fondements paradigmatiques et les visées du projet scientifique, ni sur les liens qui unissent ces derniers au social-historique. Ou, dit de façon plus générale, elle ne s'interroge pas sur les modalités de constitution qui sous-tendent la démarche et sur ses implications. Or, ce sont précisément ces aspects fondamentaux qui doivent être investigués au préalable.

Il importe donc de remonter à la source, aux paradigmes scientifiques. On ne peut alors qu'être frappé par le fait que, quels qu'aient été les systèmes interprétatifs, y compris scientifiques, ils sont restés constamment “attachés à des hypothèses, soit aprioristes (...), soit empiristes, qui subordonnent la connaissance à des formes situées d'avance dans le sujet (humain mais aussi extérieur, transcendantal) ou dans l'objet.” (12) Il n'appartient pas ici de retracer ces divers systèmes qui se sont développés à partir d'une rupture avec le discours mythique (13), leur cheminement, leurs récupérations/dépassements/réinterprétations successifs et de montrer leur identification à l'une ou l'autre de ces hypothèses. Par contre, un tel travail attesterait hors de tout doute qu'ils ont pratiquement tous maintenu au cœur de leurs préoccupations la “découverte” d'une “vérité” une et universelle, antérieure ou à venir : leurs efforts constituaient en quelque sorte une incessante chasse au trésor dont la récompense ne pouvait être que la (re)trouvaille de cet “objet-vérité” identifié soit à un élément hors du monde, transcendantal (v.g. Dieu, les dieux), soit à un élément dans le monde, immanent (v.g. les objets choséifiés, la “nature” détenteurs de la vérité). La connaissance, ainsi, serait devenue “vérité” absolue, indiscutable et inaltérable. La seule difficulté, qui devint le Waterloo de tels projets explicatifs, cosmologiques ou théologico-spéculatifs, demeurerait, au-delà de limites méthodologiques, l'incapacité de capturer pour l'éternité cette Athéna dissimulée, illusoirement conçue tout en armes et prête à

ouvrir les bras au chercheur le plus éclairé par la grâce de la révélation ou le mieux initié... Hélas, le social-historique et les représentations conceptuelles qui l'accompagnent sont mouvances, le consensus généralisé renvoie au mythe : au répétitif comme à l'identique se sont substituées dans la nuit des temps la contradiction et la différence !

Faux problème, mais combien nécessaire, efficace et sécurisant pour le “bon ordre social” et la paix de l'esprit que de courir après un fantôme... Rien de tel que de postuler *a priori* un ensemble de principes abstraits planant en quelque ciel éthéré ou rabattus dans les apparences pseudo-concrètes des choses pour en confirmer ensuite la réalité véridique ! Ne sont oubliés après tout que quelques détails... fondamentaux, comme nous allons le voir.

... à la “science-réalité”...

On pourrait croire que l'introduction d'une démarche scientifique rigoureuse, au sens strict du terme, assurerait l'évacuation de cette croyance en une “découverte” de “la vérité”, le rejet des principes explicatifs de type universaliste, transcendants ou immanents. Bien au contraire, elle les a récupérés en les réinterprétant en fonction de projets scientifiques (v.g. domination d'une science-modèle, la physique autrefois, la biologie aujourd'hui) et sociaux (v.g. légitimation “rationalisante” de la supériorité et du bon droit de la civilisation européenne lors de la première phase de colonisation, des “disparités” intellectuelles ou de la hiérarchisation raciale).

La science, *stricto sensu*, constitue un système opératoire formalisé. Elle “prolonge les actions en opérations intellectuelles permettant d'expliquer la nature et l'homme et décentrant celui-ci de lui-même pour le réintégrer dans les relations objectives qu'il élabore grâce à son activité.” (14) Présupposant donc la capacité autonome de l'être humain d'agir librement tant au niveau du processus d'appréhension cognitif du réel qu'à celui de son application subséquente en termes de production / reproduction / transformation sur les plans discursif et matériel, reconnaissant par là de façon explicite sa capacité d'agir de façon arbitraire, réversible et déterminée, la science est bien “née” au XVII^e siècle, comme le rappelait Jacques Monod lors d'une entrevue, au moment où, après plusieurs siècles d'une gestation parfois pénible, elle se libère de la toute-puissante mainmise de la théologie et du paradigme religieux (15).

Cette rupture s'exprime clairement par l'affirmation du “principe d'inertie que formulent à peu près en même temps Descartes et Galilée” (16). Selon ce principe, “un point matériel qui n'est soumis à aucune force est soit au repos, soit animé d'un mouvement uniforme”, ce qui, dans les faits, “exclut que Dieu agisse sur ce point matériel” et implique que l'“univers n'a pas de projet” (17), hormis celui que la collectivité ou l'une de ses composantes (groupe social, institution étatique, etc.) voudra bien se donner. Descartes, par exemple, ne discute plus avec Dieu de la vérité et

du sens du monde, mais avec lui-même. Il ne garde Dieu que comme interlocuteur fictif, étant donné le contexte et les nécessités de son époque où l'Inquisition entre autres a cherché dans un sens à perpétuer en vain l'ordre social médiéval et les référents qui le légitimaient. Son "Je pense, donc je suis" signifie que, désormais, c'est l'être humain doué de raison qui agit librement et qui détermine le sens de ses actions sans avoir à recourir à un principe transcendantal divin, garant de la "vérité".

Le *Discours de la méthode* cartésien énonce ainsi clairement un changement paradigmatique considérable, en accord d'ailleurs avec les profondes modifications dans la structuration globale de la société occidentale, modifications dont les signes avant-coureurs se dépistent dès le XII^e siècle. D'un destin préétabli, on glisse à la destinée comme projet humain à réaliser; d'un regard figé sur le passé et régi par un "ordre" supérieur infaillible, la société s'ouvre à la découverte du futur, de la nature et de sa nature, libère son historicité et sa capacité d'ordonner elle-même son univers. La science dorénavant "positive" et "objective" doit assurer, en lieu et place des discours théologico-spéculatifs antérieurs, l'appréhension rationnelle, empirique et prévisionnelle du réel et la mise en application d'un "savoir-faire" correspondant, utile et efficace tant pour mener à bien ce projet que pour solutionner le problème central auquel le système social est dès lors confronté : l'adaptabilité humaine dans une progression harmonieuse, ordonnée et équilibrée de la société.

La science, fondée au départ sur la séparation de la raison et de la foi, s'est constituée comme nouveau paradigme explicatif à partir de différents paliers interreliés. Au sommet, une théorie générale de la connaissance sert de cadre de référence et d'axe directionnel en s'appuyant sur ce postulat tout à fait fondamental qu'est l'objectivité de la nature (i.e. le principe d'inertie ou l'absence de projet de l'univers). Cette "objectivité" sera très rapidement élargie pour englober une "nature" humaine arrangée à toutes les sauces par la suite... et qui pèsera lourd sur le développement des sciences humaines. Une problématique qui en découle définit un langage opératoire permettant la formulation, à titre d'hypothèses non falsifiables, d'une pluralité de théories éventuelles dont l'une pourrait apparaître significative. Face à l'univers objectif, la problématique remplit une fonction de "clôture" en déterminant un champ d'analyse virtuel ; face au discours théorique, elle définit, en précisant le langage opératoire, le lieu et les moyens de la discrimination significative. Au niveau de chaque science s'édifie ensuite une théorie particulière respectant et la théorie de la connaissance et la problématique, qui assure l'intégration et la généralisation des lois et qui remplit ainsi une fonction explicative dans la mesure où, tout en étant falsifiable, elle n'a pas été infirmée. Enfin, chaque théorie particulière développe une méthodologie qui lui est propre et qui implique la mise en application au sein de cette démarche, en plus des fonctions de construction opératoire et de synthèse théorique déjà largement maîtrisées depuis près de vingt siècles (Platon, Aristote), de la fonction de détermination empirique.

Or, tous ces niveaux de la science qui s'est modelée au départ sur la mécanique cartésienne et, plus largement, sur les sciences de la nature, réclament une sérieuse remise en cause de la part des sciences humaines, mais aussi, plus profondément, un questionnement autrement critique de l'épistémologie en tant qu'étude du procès de production du domaine scientifique, des modalités internes d'appréhension cognitive propres aux différentes sciences et du système paradigmatique qui les recouvre.

Il ne faut point se leurrer ! Ce n'est pas parce qu'il était enfin admis rationnellement que la connaissance relevait de l'être humain que le problème de son processus de constitution et, par là, celui de l'appréhension du réel étaient enfin réglés : bien au contraire ! Dans le mouvement de divorce qui l'institue, la science a procédé à un réaménagement de l'"ordre des choses" et de son explication. Elle a récupéré la conception de la "vérité donnée" en la rabattant dans l'univers terrestre, en la laïcisant et en la "choséifiant" par la suite. Autrefois accrochée dans un "ciel éternel", déterminée par "en-haut" depuis et pour toujours, la connaissance, en devenant finalité humaine virtuellement intelligible grâce aux procédures d'opérationnalisation adéquates de la démarche scientifique, est demeurée l'objet d'une "découverte" progressive et cumulative à laquelle sont conviés les "initiés" de l'heure, du savant-philosophe investi par la Raison universelle aux experts-gestionnaires actuels.

Il s'agit donc bien davantage d'une inversion qui s'est produite en substituant la raison du sujet humain au divin, l'objectivité à la foi, la démarche scientifique et l'idéologie libérale à la théologie et à la "révélation", le savant (ingénieur et philosophe) au clerc et à la prêtrise, la nécessité rationnelle comme "savoir-faire" à la base du principe de "vérité" à une "vérité" transcendante pré-existante déterminant un "devoir-faire", etc.

En effet, si les interprétations idéalistes et réalistes depuis Platon et Aristote étaient demeurées, dans leur recherche de "la" vérité universelle, liées au recours à des axiomes *a priori*, transcendants ou immanents, la méthode cartésienne prétend à la "découverte" de lois tout aussi universelles, éternelles et déjà "données", au moins virtuellement. Ce qu'elle postule de différent, c'est que l'être humain peut de lui-même découvrir ces lois (cette "vérité") et agir en conformité par la grâce de sa raison et de l'expérimentation empirique. Ce qui est demeuré intact, c'est la croyance "mythique" en une identification réalisable de la certitude à la connaissance, un jour achevée, du réel. Ce qui a changé, c'est le moyen pour parvenir à la "vérité" et sa localisation : auparavant définie au passé composé, elle l'est maintenant à l'indicatif futur.

La science s'est ainsi bel et bien réapproprié le problème de la vérité et l'a identifié à celui de la scientificité en se couvrant de la chape de l'objectivité (de la positivité) que sa démarche devait assurer, pour se prémunir contre tout questionnement critique à l'égard de ses fondements paradigmatiques. Comme le remarque Gérard Fourez, « sous le couvert de la rationalité scientifique se camouflent souvent, grâce aux paradigmes, des projets politiques ou sociaux et tous les *a priori* d'une société. » (18)

En fait, la science s'est vue investie de vertus qu'elle ne possède pas. Ce qui la caractérise, c'est sa démarche scientifique, c'est-à-dire un ensemble de procédures d'autorégulations systématisées et formalisées, les règles formelles et restrictives portant sur les modalités de régulation de l'activité cognitive (la régulation des relations entre les fonctions qu'implique le processus cognitif). Ce n'est donc pas la démarche scientifique qui établit le rapport cognitif au réel, qui produit (ou "découvre") la connaissance en tant que telle : elle ne fait que spécifier et ordonner les modalités du processus d'appréhension du réel en tant qu'objet de connaissance. Bref, elle n'est qu'une forme de médiation organisée dans le processus de constitution de la réalité (d'un objet) par le sujet humain.

Or, on a attribué à la science et à sa démarche des propriétés qui ne leur appartiennent pas, celles du processus cognitif. L'une et l'autre sont apparues autonomes, indépendantes du réel qu'elles ont comme objet d'étude, investies d'une "vie" propre organisant d'elle-même la recherche de la "vérité" et garantissant "sa vérité" ! Énoncé de façon générale, c'est l'objet du rapport, le résultat qui est considéré et qui devient déterminant, et non le rapport à l'objet qu'assure le processus cognitif. Cette façon de faire, qui consiste à attribuer à l'objet du rapport les propriétés mêmes du rapport à l'objet, déplace le sens du processus scientifique et en occulte sa genèse. Elle conduit concrètement l'être humain, le véritable sujet historique dans le processus d'objectivation du réel, à se soumettre aux résultats de sa propre production qui se révèlent à lui comme des "donnés naturels" préexistants et prescriptifs. Les effets les plus marquants pour notre propos d'un tel renversement dans la perspective scientifique résident dans la choséification croissante de l'être humain, dans le harnachement instrumental du social et dans la généralisation de l'objectivisme (car tel est le sens de la soi-disante "objectivité" scientifique) qui consiste à régler sa pensée et son activité sur les "choses" elles-mêmes, à poser l'objet (le résultat du rapport) comme premier et comme moteur de la conduite humaine.

Épistémologiquement, il n'existe pas de différence fondamentale entre le recours à un "principe transcendant", soit-il spirituel comme chez Platon, surnaturel comme pour la scolastique médiévale, ou rationnel (v.g. Descartes, Kant), et son expression inverse qu'est l'appel à la "Nature" ou à la "nature des choses" pour fonder et garantir la validité et la véracité de la connaissance : le "principe explicatif" qui leur sert de légitimation reste tout aussi mystérieux. Ce n'est pas d'aujourd'hui, au risque de décevoir quelque politicien, que date le secours d'une quelconque "main invisible" comme bouée de sauvetage ! L'économiste classique Adam Smith y recourait déjà pour légitimer sa théorie d'équilibre du marché à partir de la libre concurrence. Pour les uns, la "vérité" tombe du ciel ou procède de la raison subjective; pour les autres, elle ressort d'une lecture empirique des "choses" !

Existe-t-il par ailleurs quelque différence qualitative pour l'orientation de l'action humaine entre un savoir qui s'identifie au simple phénoménisme perceptif, la connaissance étant alors dé-

finie comme immédiate puisqu'elle relèverait strictement de la sensation et de la perception des signes du réel qui se donnent pour le réel lui-même, et un savoir qui s'identifie à la seule opérationnalisation des "choses" et qui s'y soumet en se justifiant par des énoncés de niveau prédictif ? En s'adaptant à un tel objectivisme, ces énoncés, qui s'appuient à la fois sur l'immanentisme et sur des principes universalisants autant qu'abstraites, contribuent « à tuer l'humain en le réduisant à un objet que l'on manipule par des techniques appropriées » (19). Sujet passif résonnant ou objet de manipulation, voilà qui exclut de toute manière l'objet même des sciences humaines et, pire encore, le processus effectif de constitution de la réalité elle-même!

...et à la technologie comportementale

En maintenant le problème de la vérité à l'horizon de ses recherches, la science s'est épuisée, à travers des débats interminables, à vouloir découvrir la connaissance achevée. Devant son impuissance à solutionner définitivement ce problème insoluble, et pour cause, elle s'est peu à peu concentrée (et finalement de façon exclusive) sur l'étude de la démarche scientifique, sur les caractères et les conditions formelles qui assureraient l'"objectivité", la validité et l'accroissement de la connaissance. Le positivisme logique (appelé également néo-positivisme ou empirisme logique), comme principale problématique scientifique, en est venu à exclure de son champ d'étude, en plus de son propre processus historique de production, tout ce qui ne pouvait être réductible à l'expérimentation empirique et codifié dans un langage logique formalisé pour ne viser que le contrôle et la systématisation des moyens opératoires en fonction de fins "données" *a priori*, lesquelles n'étant plus de son ressort tout comme ses fondements paradigmatiques (20). En marquant de sa griffe l'ensemble des sciences contemporaines, ce courant dominant les a progressivement confinées à une simple critique de leur méthode, sinon à une "logique appliquée", à une méthodologie générale se conformant à un moule unique.

Plus encore, cette méthodologie tend, aujourd'hui, pour des motifs qui seraient d'abord à dépister dans les transformations et l'orientation de notre société, à se réduire aux seuls aspects d'application opérationnelle, à une batterie de techniques devant intervenir en quelque sorte comme des automatismes opérants.

À l'invisibilité du réel, postulat ancien, a succédé sa visibilité. Et celle-ci à travers sa dérive sociohistorique, s'accomplit aujourd'hui dans l'apothéose du palpable : n'est "réel" que ce qui se perçoit, se touche, se dit officiellement ! En contrepartie, tout le reste n'est que fariboles ou songes de rêveurs égarés ... Le "fait" est roi et maître, frappé du sceau de l'expérimentation, de l'empirie, de la prévisibilité organisée ou de la programmation. Silence, est-il clamé ! Les faits sont là. Voyez les chiffres, considérez les données, regardez les résultats, suivez les événements (si non les modés !). Et surtout, écoutez leur narration... Car ils parlent : « hier constitué en secret, le réel désormais bavarde » (21). Matérialisé, choséifié, isolé de son processus de production, lan-

cé comme appât, le “fait réel” est raconté, seriné (l’information en tant que couverture de l’événementiel par les média, mais aussi en tant que diffusion – vulgarisée – du savoir “objectif”) et se raconte dans la réussite du “faire”. Mieux, il dicte ce à quoi il faut croire et ce qu’il faut faire : « On ne peut, “dès lors”, que s’incliner, et obéir à ce que, tel l’oracle, il signifie » (22).

Ainsi, le “vu” (le “fait réel” bien sûr !) s’identifie à ce qu’il faut croire et faire. Ce qui doit être vu est donné à voir comme “ordre normal des choses” et “faire” orchestré. Tel est ce rapport du visible au réel auquel les sciences humaines sont confrontées et que le discours pseudo-scientifique actuel est en train de complètement escamoter en fabriquant des simulacres de réel qui fournissent « le moyen de produire des croyants et donc des pratiquants » (23) d’un positivisme naturaliste, empirico-instrumental, techno-comportemental. Le dogmatisme techno-organisationnel substantifie le monde de l’apparence, de la représentation théâtralisée (spectaculaire) des choses, en un “réel” fétichisé qui met en scène la nécessité d’y croire et de s’y soumettre à travers la “normatation” et l’auto-normalisation humaines.

Car la science positive accouche présentement de l’activité technique en tant que “savoir-faire” programmé dont les conclusions et les prémisses échappent à tout examen critique. Ou bien la science est considérée comme achevée, ayant à toute fin pratique atteint l’état de “connaissance-vérité”, et il ne s’agit plus que d’en développer les aspects opérationnels et d’en appliquer les “résultats” dans un vaste mouvement de planification et de “mise en ordre” de l’agir humain. Ainsi, se concrétiserait enfin sur terre la “vérité absolue” et s’accomplirait ce “règne de mille ans” attendu depuis plus de quatre siècles ! Ou bien la science est considérée comme un échec, s’étant fourvoyée en des labyrinthes fictifs relevant de la pire métaphysique de l’esprit, dont il faut s’écarter au plus vite pour bâtir à neuf ! Erreur fatale que celle qui aurait entraîné le genre humain à croire en quelque “caverne”, à quelque utilité de la pensée dialogique et réflexive.

Quelle que soit l’alternative retenue, le “projet scientifique” (!) et ses effets sont identiques. La seule nuance de fond réside dans le fait que, dans le second cas, la recette s’écrit au fur et à mesure de sa réalisation, en même temps que s’effectue une éducation du goût si l’on veut que les aliments offerts soient demandés et consommés. Cette deuxième alternative, il ne faut point s’illusionner, maintient la question de la “vérité” au centre de sa perspective. Mais, au lieu d’être enfouie dans la tête “rationalisante” des hommes comme auparavant ou d’être écrite à l’encre indélébile comme dans le premier cas, elle s’exprime triomphalement dans la réussite de l’activité manipulative, elle se mesure à l’aune du succès de l’intervention techno-comportementale. Autrefois rabattue sur terre, dans la raison subjective et la nature, la “vérité” est aujourd’hui raplatie et circonscrite dans un “faire” instrumental autonomisé et tout-puissant. À la limite, si cette conception peut éventuellement s’imposer hégémoniquement dans un avenir plus ou moins proche, elle s’épanouit pour le moment en symbiose avec la première alternative qui assure la transition, par le recours à des “actes de foi” dans la technique,

par l’appel à des lois éternelles que la science aurait révélées, à des invariants de tout ordre (physique, biologique, psychologique, social) auxquels la raison ne peut qu’adhérer, à des principes supérieurs et généraux (mais qu’on évite de préciser) qui opèrent comme garants infrangibles et inaltérables, etc.

En se présentant comme un simple instrument opératoire, formalisé et rigoureusement systématisé, en se prétendant totalement “objective” dans sa technicité poursuivant uniquement des “fins” manipulatoires, quelles qu’elles soient certifiées des adeptes, en mettant en exergue sa fonctionnalité pragmatico-utilitariste, cette orientation “scientifique” appartient-elle encore au domaine scientifique, quand ce sont les produits, les résultats qui dictent ce que devra être son activité, quand les moyens se substituent aux fins ? N’aurait-on pas jeté l’enfant avec l’eau sale du bain ?

Une telle tendance apparaît entre autres dans le glissement de l’interrogation scientifique vers les *ways of validation* de la méthode au détriment des *ways of discovery* dont on ne peut dire grand chose selon Popper (24), car la “découverte” procéderait d’une sorte d’“intuition créatrice” à la Bergson et contiendrait (évidemment!) un “élément irrationnel” ! Qu’a-t-on encore besoin d’une théorie de la connaissance, de l’épistémologie, de théories particulières qui ne soient pas immédiatement applicables utilitairement ? Que faire de la réflexibilité intellectuelle, de la dimension critique, de la réinsertion conceptuelle dans la totalité construite théoriquement ? Pourquoi mettre en question ce qui “est” ou “doit être”, ce qui est “vrai” puisque “réel” ? Seul importe de bien appliquer le “savoir-faire technique...”

Elle s’exprime également dans la représentation du réel qui est véhiculée. Jusqu’à ces derniers temps, pour la conception naïve (soyons optimiste !) à l’égard de la connaissance du réel, « l’univers est régi par des lois que la science a pour objet de découvrir » (25). Or, il n’y a pas de lois de la nature, mais une projection symbolique structurée effectuée par l’homme qui lui permet de se définir et d’intervenir dans et sur le réel. « Les lois ne sont pas propres à la nature » (26), comme si un grain de sable pouvait agir consciemment sur le vent ou la pluie et donc constituer un système opératoire formel qui réglerait cette “action” en termes arbitraires, réversibles et déterminés. Les “fameuses” lois de la nature ne sont que « des propositions théoriques à contenu symbolique d’où nous tirons par la méthode déductive des prédictions qui ne sont pas falsifiées » (27) actuellement. La mise en ordre du réel, physique, organique, humain ou social, est bien dans ce sens anthropomorphique. Sa représentation, la réalité, l’est tout autant.

La connaissance scientifique du réel repose sur la capacité de poser en extériorité (de “dire” réflexivement) la totalité du concret-réel ou des segments de cette totalité afin de les considérer comme des objets d’étude. Elle ne repose donc pas, comme l’a clairement démontré Jean Piaget, sur la mise en application de “principes” ou de “fonctions” épistémiques préexistants génétiquement et irréductibles : l’objectivation scientifique et les caté-

gories qu'elle emploie sont le produit de processus socio-historique au niveau collectif et psycho-génétique au niveau individuel effectués à partir de formes d'expérience et de rapports au monde préalables. C'est bien ce que René Spitz par exemple exprime en rendant compte du processus de constitution de la "figure objectale" initiale chez le nourrisson (28).

Entre le réel, dont on ne peut dire grand chose sinon qu'il "est vraiment" dans une objectivité insaisissable, et la réalité qui s'en distingue, puisqu'elle est sa représentation structurée/structurante produite par l'homme, tout en cherchant à s'en rapprocher par l'analyse scientifique, jouent ces dimensions tout à fait fondamentales que sont les médiations du symbolico-culturel spécifique à l'entité humaine, spatio-temporellement déterminé dans une collectivité sociale, et l'imaginaire individuel qui traduit pour chaque être humain cette représentation symbolique et qui en particularise le sens (29). La connaissance atteint non le réel mais la réalité : c'est une activité constructiviste qui part de grilles intériorisées du sujet humain vivant dans un contexte "expérientiel". Tel est un apport de la psychanalyse lacanienne aux sciences humaines et au processus cognitif qui balaie l'illusion de la fusion identitaire du réel, de la connaissance et de la vérité et qui s'inscrit en faux contre toute tentative pseudo-scientifique de réduction techno-comportementale de l'humain et du savoir à de la "drill", à de l'identique et aux réactions répétitives télécommandées qui annihilent l'action humaine réfléchie.

Or, comme le signale Nicole Gagnon dans un ouvrage récent, la notion "polysémique" de modèle tend à remplacer dans les sciences humaines les concepts trop rigides de loi et de théorie, ce qui est révélateur "d'une nouvelle orientation scientifique", du glissement du critère de "vérité" et même de "falsification" à celui d'"efficacité", ce nouveau Baal contemporain auquel sacrifient nos sociétés : « un modèle ne peut plus être déclaré vrai ou faux mais seulement adéquat ou inefficace » (30). Il ne s'agit en fait que d'un déplacement d'accent, certes important, quant à la référence à l'idée de "vérité" qui surnage sous un autre costume : la notion de modèle renvoie à une conception pragmatique-utilitariste de la "vérité en acte" soumise aux seuls critères de nécessité et d'efficacité, lesquels sont idéologiquement dits préservés de toute influence parasitaire (idéologique, politique, ...) !

Ainsi, petit à petit, cette sacro-sainte "vérité" se trouve ponctualisée, matérialisée, banalisée dans une quotidienneté de plus en plus programmée, manipulée de l'extérieur. Elle est elle-même devenue une "chose", tout à la fois objet manipulé et manipulation techno-comportementale de l'ensemble d'un monde choséifié (réifié), au sein duquel l'être humain fonctionne lui aussi comme "chose" tout en participant parfois activement à la mise en place de cet ordre, en le réclamant et en le légitimant, sinon en intériorisant son état de "chose" auquel il a été astreint.

Que naisse donc l'"homme remodelé" (31) ! L'*homo sapiens* se meurt, vive son rejeton : l'*homo computans*... Dans ce sens, triomphent bien les "sciences à la troisième personne", celles qui se conjuguent au neutre à partir du rejet radical de tout ce qui ne

peut être expérimenté, calculé, quantifié, mesuré, normalisé, classifié, sérialisé, opérationnalisé, matérialisé, etc. Une béate pensée contemplative s'installe, qui se mire dans l'instauration d'une organisation généralisée et pratico-pratique d'un "faire déshumanisé" régi par un système de régulations extériorisées et indépendantes de la symbolique humaine intériorisée (la culture comme référent vécu et porteur de sens) et codifié par des simulacres, des images de signes symboliques et par des valeurs creuses.

La technicité, dans laquelle son propre discours tend à se confondre à son exécution par un jeu de simples miroirs se réfléchissant, s'inscrit dans une perspective d'enfermement (normalisation) social et d'"enfermement" (normativité conditionnée) humain (32), c'est-à-dire, en écho, de production de ce que Jean-Pierre Dupuy et Jean Robert appellent "l'homoncule" (33). Non plus l'esclave d'autrefois, mais être trivialisé, atomisé, massifié et "massé", émietté, vidé de sa substance et de ses capacités d'attribuer de lui-même un sens à lui-même et à son action, l'"homoncule" est cette existence qui ne sait pas où elle va et pourquoi, mais qui y va... Il est cette "chose" qui parle et qui pose des gestes bien sûr; mais à ces paroles et à ces gestes, il leur a été donné des significations formelles qui lui échappent, qu'il ne peut insérer dans une structure symbolico-culturelle et imaginaire individuelle et collective à laquelle il aurait participé significativement.

L'orientation (peut-on encore parler de problématique et de théorie ?) techno-comportementale ne se présente plus, à strictement parler, comme projet, ainsi que la science l'avait fait, mais comme un "mouvement" fonctionnel visant l'efficacité, lié à la réalité immanente, comme une démarche organisationnelle axée sur une exécution indépendante (!) du social-historique et des débats qui le secouent. Son objectif "officiel", car elle en a bien un, réside dans la super-abstraction qu'est l'intérêt public : elle est liée « à l'adaptation de l'individu dans le monde moderne » (34). Voici qui traduit bien son intention profonde : l'adaptation bannit tant une démarche réflexive, un questionnement critique sur ce monde qu'une action autonome et créatrice, donc divergente, perturbatrice et émancipatrice (Quels vilains mots !). Ainsi libérée des contingences humaines et sociales, il lui est possible de développer l'appareillage technique adéquat et d'envisager, pour le plus grand bien de l'humanité, la manipulation du consentement, des mentalités, des attitudes et de l'action, cette dernière étant réduite au niveau productif à l'activité (*i.e.* à l'application instrumentale, parcellaire et isolée, déterminée par des règles et des normes préétablies de l'extérieur, sur lesquelles l'acteur n'a pas réellement prise) et au niveau des conduites à des comportements. Et si jamais elle a conçu un autre projet, ce n'est que celui de se voir implantée dans toutes les sphères du vécu humain (35), ce qui semble d'ailleurs en voie de réalisation...

La cohésion structurelle du social qui s'instaure (retour mythique au consensus qu'assurait le discours mythique, la "vérité en acte" à la place de la "vérité en parole"!) nécessite la production et l'application d'une manipulation systématique, symbolique et concrète, des "motivations". La normalisation devient essentiel-

lement indirecte, “douce” et subtile, en faisant appel à une multiplicité de formes d’intervention, aux niveaux psychique et social, qui pourraient bien un jour pas si lointain être étendues à l’intégrité intérieure même, bio-physiologique et psycho-génétique, de l’être humain. Vance Packard, dans son dernier livre, présente une description pratiquement exhaustive des techniques de contrôle du comportement et de remodelage de l’homme appliquées de façon extensive ou à titre expérimental (36).

S’impose et s’intériorise peu à peu un modèle d’“auto-surveillance” (37) qui ne poursuit plus que l’uniformisation et la normalisation à partir de l’imposition d’un système normatif par intimidation et intimation. Vis-à-vis de l’univers intime, privé et public de l’être humain, comme à l’égard de l’ensemble des rapports sociaux, une auto-censure individuelle et collective émerge : chaque être humain se doit, de gré ou de force, d’intérioriser et d’assumer la totalité des représentations artificielles et formalisées qui lui sont “vendues” (*i.e.* échangées comme marchandises et inculquées par “massage” publicitaire), en substitution à ce que Habermas appelle “l’interaction communicationnelle” (38), soit l’interaction humaine médiatisée par le symbolico-culturel qui est à la base même de l’entité humaine par opposition au comportement qui, s’il est bien au fondement originel de l’action humaine, relève cependant, au sens strict, de l’entité organique (de la vie animale).

La transformation majeure actuelle réside donc dans ce processus d’intériorisation subtile par les “atomes” humains choséifiés, de moins en moins capables d’établir de véritables rapports intersubjectifs et sociaux, des modalités concrètes d’aménagement instrumental de la quotidienneté vécue jouant sur le mode objectiviste (de la réification généralisée). Les significations, conçues en fonction d’un conditionnement “de l’extérieur” des réactions humaines, apparaissent psycho-morphiques : non pas animistes dans le sens où le “moi” se projette globalement dans le monde et lui attribue ses caractères humains, mais objectivistes en ce sens que le monde choséifié se projette dans le “moi” atomisé et se présente comme le miroir du “moi” et comme le principe directeur de la pensée et de l’agir humains : « il s’agit de remplacer le respect de la loi », note Alain Touraine, « par l’amour de la norme, d’intérioriser l’autorité » (39).

Le devenir des sciences humaines : ingénierie et thérapeutique comportementale ou bases de pratiques émancipatoires?

Si l’esquisse on ne peut plus sommaire qui précède des profondes réorientations de l’activité scientifique en relation avec les bouleversements tout aussi substantiels du social-historique vaut au moins à titre d’“idéal-type”, quel pourrait être l’avenir des sciences humaines ? La logique du cheminement conduit à observer leur éventuel éclatement en deux voies distinctes, mais complémentaires, celles du “management” instrumental et de la thérapie comportementale.

Il faut d’abord se rappeler succinctement que les sciences humaines (et/ou sociales), en se dégageant de la philosophie et de l’histoire traditionnelle, ont pris les sciences de la nature pour modèle de leur développement. Elles ont l’une après l’autre constitué leur objet spécifique en cherchant à imiter l’“objectivité” des sciences de la nature, “objectivité” qui apparaît encore si “naturelle” aujourd’hui ! Cette fascination mimétique les a ainsi conduites à s’abstraire de la dimension historique et à exclure de leur champ de vision tout ce que l’épistémologie traditionnelle et le paradigme scientifique hégémonique, positiviste, avaient péremptoirement repoussé en dehors des frontières de “la” science, ce qu’ils jugeaient comme n’étant qu’un amoncellement d’obstacles indignes d’une véritable connaissance scientifique et comme ne relevant en fin de compte que de questions métaphysiques. Cette myopie réductionniste tend à entraîner aujourd’hui les sciences humaines vers des orientations pragmatique-utilitaristes, instrumentales et comportementales précédemment mentionnées, dont le behaviorisme (psychologique, social et pédagogique) en constitue le fer de lance, en harmonie avec le “mouvement” social actuel.

Une étude des approches organisationnelles, par exemple, laisserait voir cette orientation “scientifique” qui imprègne les sciences humaines. Ainsi, la dernière-née de ces approches, le “D.O.” (le développement organisationnel), appelée encore l’approche systématique, se veut « avant tout une stratégie globale d’intervention qui porte sur la structure et le fonctionnement d’une institution » (40) et une tentative d’unification des trois grandes approches qui ont précédé, structurelle (organisation scientifique et administrative du travail de Taylor et Mayol), psycho-sociologique (École des “relations humaines”) et décisionnelle (École des “sciences de la gestion”). Elle tend à se présenter comme un pur modèle opératoire indépendant de toute considération autre que technique et à s’implanter comme mode exclusif d’aménagement de la totalité de l’espace et du vécu humain à partir d’une multiplicité de stratégies particulières (*v.g.* *Case-problem*, recherche-action, relation d’aide, “théorie” des jeux, etc.) qui doivent fonctionnellement assurer « l’adaptation réciproque de la trilogie système social, système technologique et environnement » (41).

Participant aux perspectives de manipulation des attitudes, des conduites et des “motivations” en vue de l’adaptabilité fonctionnelle aux “attentes” et aux “règles” de la société, bien sûr en fonction de ses “intérêts vitaux” (42), et visant « la coordination des ressources matérielles et humaines (à noter l’assimilation devenue commune de l’humain aux ressources) vers la réalisation d’objectifs organisationnels » (43), ces courants se fondent sur le seul critère de l’efficacité (rationalité techno-instrumentale, productivité, rentabilité, contrôle, etc.) au nom, une fois encore, de la nécessité, pour construire des modèles formels directement applicables dans la réalité qu’ils fabriquent du même coup. En cela, ces approches maintiennent l’illusion de l’existence d’une science pure, sans attaches, totalement épurée de toute considération philosophique telle que la pensée positiviste en avait fait son idéal dès le XVII^e siècle. La seule possibilité pour y parvenir

requerrait le ravalement de la science au rang d'instrumentation technique et l'exclusion, au sein de ces modèles opératoires, de l'être le plus projectif qui soit, l'homme.

L'absence de projet, d'intentions dont les modèles techno-comportementaux se glorifient, constitue une énorme mystification et cache de bien tristes perspectives pour l'humain et les sciences humaines. En fait, s'il existe deux façons complémentaires d'approcher la science selon Gérard Fourez, en recherchant ce qu'elle a été ou en signalant ce qu'on veut qu'elle soit, il appert cependant qu'« il est impossible de dire ce qu'on veut que la science soit sans se référer à ce qu'elle a été, et d'autre part, dire ce que la science a été, c'est faire une analyse sans beaucoup de signification si l'on ne déclare pas finalement son projet par rapport à son donné » (44), car si l'univers n'a pas de projet, la science et son résidu technique qui sont une émanation humaine en ont bien un, qu'on le veuille ou non.

Toute science, de par le fait même qu'elle est production de l'homme et qu'elle réfère en fin de compte à ses interrogations et préoccupations du moment, n'a-t-elle pas toujours, à la limite, l'homme dans son champ de vision et comme aune de mesure ? Ce constat, banal en soi, est trop souvent oublié de nos jours. Il est clair, par exemple, que l'extraordinaire expansion des sciences de la nature a découlé de la volonté humaine d'agir sur l'entité physique et organique en fonction d'un point de vue anthropocentrique, que l'amplification des recherches en éthologie (la science du comportement animal) ne procède pas uniquement de la "curiosité" scientifique ou de l'intérêt pour la protection des espèces animales, mais qu'elle est profondément animée par le "désir" (sinon le besoin) de découvrir le "fondement biologique du comportement" chez l'espèce humaine et de dégager des applications psychiques, pédagogiques, sociales et politiques en vue de son adaptation à l'ordre techno-comportemental (45). Il serait aisé de montrer le glissement de la physique à la biologie comme modèle scientifique dominant, de relier ce glissement aux transformations du social-historique, de voir en quoi la nouvelle "logique du vivant" fraie avec le discours idéologique hégémonique, de souligner également les liens étroits entre le conditionnement opérant behavioriste et les croyances innéistes de l'éthologie, et ce, malgré des postulats théoriques divergents (le milieu ou l'instinct comme point d'appui explicatif), tant du point de vue de la méthodologie privilégiée (extrapolation et analogie) que de celui de leurs intentions profondes (résolution techno-comportementale des "problèmes" d'adaptation individuels et sociaux). L'espoir de pouvoir dépister ces composantes universelles et immuables de la "nature humaine" permettrait de proposer une "nouvelle grille" de lecture du réel et d'assurer des bases enfin "scientifiques" aux sciences humaines qui, alors, se muteraient en sciences du comportement humain.

À cette conception comportementale s'associerait, dans notre société techno-organisationnelle qui ne s'embarrasse plus guère des considérations philosophiques comme cela a été souligné, la conception administrative, "managériale". Les sciences humaines se subdiviseraient donc en deux courants majeurs complémen-

taires, indispensables l'un à l'autre, le premier comme sciences du comportement, le second comme sciences du "management". Ils poursuivraient les mêmes objectifs techno-comportementaux, chacun selon ses particularités, en s'appuyant sur une nécessaire intervention thérapeutique individuelle et collective généralisée : que la perturbation soit première ou seconde, c'est-à-dire une défectuosité de la "nature humaine" ou de la "nature sociale" ou causée par l'incapacité de s'adapter (Oh ! Ironie, ce qu'on appelle "la résistance au changement"), toute "personne" et tout "corps social" a besoin d'être traité et purgé un jour ou l'autre, sinon de subir une thérapie préventive... La société est ainsi analysée et gérée en tant que vaste complexe organisationnel reposant sur des pensées organicistes et mécanistes déterrées, dépoüssiérées et rajeunies.

C'est donc tout ce qui fait la spécificité de l'être humain et des rapports sociaux qui se trouve dénié : le processus d'objectivation, la médiation symbolique, l'imaginaire individuel, le système de régulation culturelle, le processus politico-institutionnel, les divers niveaux de discours et les rapports structuro-conflituels, etc., bref, le sujet et le social-historique. À cette lobotisation en douceur de l'humain et à sa robotisation subreptice auxquelles les approches behavioristes et systématiques apportent leur concours, bien innocemment parfois, il est urgent que les sciences humaines s'y objectent de toutes leurs forces pour éviter de tomber sous leur coupe, sans pour autant se laisser bercer par la nostalgie d'un "âge d'or" mythique.

Au-delà de la pensée skinnérienne mieux connue sans doute et de celle de nouveaux prophètes d'inspiration éthologiste ou médicale (car le poids de ces "apprentis-sorciers" issus de ces sciences sur la "destinée" humaine et sociale est immense), il existe des tentatives d'unification, ou tout au moins de coordination de ces deux axes, dont le point de départ est la biologie. L'une d'entre elles, parmi les plus avancées dans sa volonté de soumettre les sciences humaines aux dimensions instrumentalo-behavioristes et thérapeutiques, se retrouve dans la "nouvelle synthèse" biosociologique d'Edward O. Wilson (46). Cette mise au goût du jour de la *Fable des abeilles* de Bernard de Mandeville publiée en 1705 pour légitimer l'accumulation sauvage du capital, propose une explication de la "nature humaine" par la confrontation rigide et exclusive des pensées behavioriste et éthologiste, entre le potentiel génétique, où le patrimoine génétique entre en relation stricte et univoque avec le comportement, et les contraintes de l'environnement (lire : l'ordre social établi ou prévu !), la culture étant ainsi réduite à un simple déterminisme physico-biologique et le politico-institutionnel à un simple état de fait organisé allant de soi. Empruntant au behaviorisme skinnérien l'idée que l'être humain est (ou peut être) presque entièrement façonné par le milieu à partir de procédures de conditionnement, à l'éthologie d'un Lorenz et de ses acolytes que l'homme est prisonnier de ses instincts agressifs, lesquels sont donc des pulsions innées et irrésistibles, et à la génétique des populations des modèles mathématiques prévisionnels, la socio-biologie watsonnienne deviendrait la science des sciences qui pourrait définir, ayant enfin circonscrit ce qu'est la "vraie nature humaine",

L'orientation opérationnelle de toute activité individuelle et collective à partir de critères totalement "objectifs" et mesurables, ainsi que la structuration des axes significatifs du comportement, la morale par exemple devant être confiée désormais aux biologistes ! Apologie de l'ordre et de la mise au pas dans un "État-ruche" où les abeilles humaines se verraient attribuer des tâches spécifiques en conformité avec les aptitudes et les comportements innés ou qui leur auraient été octroyés, ce courant contribue en outre à donner des habits neufs au racisme, à glorifier la supériorité civilisatrice et intellectuelle de la race blanche (47) et à légitimer de façon générale le modèle techno-comportemental dans ses applications concrètes.

Enfin, ce réaménagement des sciences humaines s'exprime matériellement par ses nombreuses interventions comme support opératoire dans la vie elle-même. Dans une société qui apparaît de plus en plus en être une du spectacle, de la répétition mimétique d'un quotidien événementiel et banalisé, y compris dans l'"extraordinaire" ponctuel et in-signifiant que déversent sans interruption les sources d'information, tout concourt à la présenter comme "transparente", ouverte et malléable, de l'éclectisme des médias, qui vouent le "récepteur" à la passivité et au silence contemplatif à travers une relation de pure extériorité, aux techniques participatives (consultation, médiation, négociation, association, etc.) qui consolident l'adhésion aux nouvelles règles du jeu sociales et leur intériorisation en faisant d'un nombre croissant d'êtres humains des "spectateurs-partenaires" complices de cette auto-normalisation. « À grand renfort de sciences humaines, d'enquêtes, d'informations, une forme nouvelle et généralisée de la confession se met en place » (48). Elle implique, comme pendant à l'auto-censure "conformisante", l'auto-culpabilité que sous-tend le système méritocratique. Le bonheur humain serait, paraît-il, à ce prix !

Quelle voie suivent, ou suivront, les sciences humaines ? Et leur enseignement ?... Comme le remarque E. F. Schumacher, si « la science (dans sa conception paradigmatique dominante) et la technique donnent le "savoir-faire" (*know-how*)... le "savoir-faire" n'est rien par lui-même. C'est un moyen sans finalité, une simple virtualité... Le "savoir-faire" n'est pas plus une culture que le piano n'est la musique » (49). Et si la finalité, c'était... Serions-nous parvenus à l'époque des "morts-vivants" ? Dans un tel cas, plaise au ciel que se réalise le vers du poète à l'égard de cette nouvelle façon de voir les sciences humaines et leur enseignement : elle n'a vécu que ce que vivent les roses, l'espace d'un matin...

Quand on réfère à l'enseignement d'une science, *a fortiori* des sciences humaines, il ne devrait pas être question, me semble-t-il, d'une science désincarnée, d'un objet spéculatif ou réifié, d'une méthode tournant dans le vide, encore moins d'un appareillage technique, d'informations ou d'une terminologie pour eux-mêmes, mais au contraire d'une science qui, nonobstant sa relative autonomie, s'inscrit dans une culture et qui demeure tributaire (et non assujettie) tant de son passé (et donc du contexte sociohistorique) que d'un système politico-institutionnel et idéologique spécifique. Et c'est tout cela que doit questionner la

science. Qui prétend enseigner la (une) science pour elle-même se voile la face ! En paraphrasant Christian Metz, ce que l'on enseigne en réalité c'est la culture, c'est-à-dire la spécificité (par rapport aux autres cultures) « historico-géographique du vaste travail que l'homme accomplit sur le monde et sur lui-même, et qui l'éloigne de la nature » (originelle, ajouterons-nous) (50). Enseigner la science, c'est enseigner en fin de compte un système symbolique codifié et formalisé certes, mais aussi, sinon surtout, offrir la possibilité d'établir des liens entre ce système et le symbolico-culturel comme l'imaginaire, ce que le courant positiviste aimerait réduire à un système syntaxique univoque, à un pur véhicule (un méta-langage) indépendant de la réalité humaine qu'ils permettent de construire, alors qu'ils plongent leurs racines dans le socio-historique spatialement déterminé. Se contenter de distribuer un certain nombre d'informations ou de techniques dites "neutres", ce que d'aucuns réclament à cor et à cri, consiste en une adhésion implicite au statu quo ou en une orientation camouflée autant qu'en une trahison pour la science elle-même qui est essentiellement investigatrice. Il importe de se demander également si la culture enseignée est figée ou non, passée ou actuelle, et dans l'hypothèse où elle est progressiste, de saisir le sens d'une telle "modernisation" !

Si « les sciences [...] humaines ne sont pas [...] l'étude d'un ensemble de faits extérieurs aux hommes, d'un monde sur lequel porte leur action », objet qui appartient aux sciences de la nature, mais si « elles sont, au contraire, l'étude de cette action elle-même, de sa structure, des aspirations qui l'animent et des changements qu'elle subit » (51), elles portent donc spécifiquement sur les rapports constitutifs de la réalité humaine (les rapports "sujet-objet"), c'est-à-dire sur l'interaction symbolique dans ces diverses modalités expressives qui peuvent être regroupées en trois catégories générales interreliées : les règles, les valeurs et les signes (52) sont communs à toute discipline des sciences humaines tout en étant traduites différemment par chacune d'entre elles.

Or, si l'interaction humaine constitue le cœur même de ces sciences, cette même interaction est au centre du processus cognitif. En effet, « la connaissance ne prend son point de départ, ni dans l'objet comme tel (expériences, etc.), ni dans le sujet comme tel (sensation, ni surtout la "raison"), mais dans un complexe indissociable d'interactions entre l'objet et le sujet, et qui est fourni par l'action : le sujet ne connaît, en effet, son effort que par voie proprioceptive à partir des résistances de l'objet [...] et ne connaît l'objet qu'en fonction de l'action ». Elle implique donc l'intervention d'un terme médiateur « qui est l'action du sujet sur les objets » (53), donc du symbolico-culturel et de l'imaginaire. C'est que « le processus de la connaissance scientifique » est « lui-même un fait humain, historique et social » (54).

Il en ressort bien sûr que l'objet, la problématique, la démarche, etc., des sciences humaines participent (devraient participer) à un domaine de rationalité distinct de celui des sciences de la nature. Il en découle également que le processus cognitif, en tant que tel comme dans son application en sciences humaines, n'est pas un

“état” techno-comportementalisé ou autre auquel on parvient un jour, quelles que soient les sophistications des mécanismes d’apprentissage, mais un *fieri*, un processus ininterrompu dans le temps qui se fonde sur un intérêt d’ordre pratique (*i.e.* en fonction de l’action) (55) et qui, s’il réclame une démarche recourant à la construction opératoire, à la détermination empirique et à la synthèse théorique, exige en sciences humaines, en plus de ces trois moments méthodologiques communs à toute démarche scientifique, l’intervention de la fonction de valeur qui permet d’attribuer la signification, l’intentionnalité (le rapport expressif et normatif au monde, à la culture, aux institutions et à leurs représentations discursives), ainsi que la fonction de sens qui réinscrit la fonction de valeur dans la diachronie du social-historique, la relativise et lui octroie sa perspective directionnelle.

Si la signification a une source, la valeur en tant que production par l’homme des représentations de son “rapport au monde”, la fonction de sens vient relocaliser concrètement cette source, la replacer dans l’histoire, rendre explicite le sens qu’elle détenait implicitement. Le sens réintroduit la signification dans la profondeur du processus réel de production et de reproduction des rapports sociaux. Il remet sur ses pieds, dans la vie réelle, le résultat auquel aboutit le système opératoire formel de la démarche par une confrontation de la signification et de l’action. Si la fonction expressive-normative (de valeur) contredit toute tentative de faire de la signification l’appréhension “objective” et impartiale du réel, la fonction de sens réfute toute conception qui récupérerait la valeur pour en faire un “donné” absolu et immuable, un référent général posé en termes indiscutables. Bref, si la signification inscrit le “réel” dans un “possible” opératoire, le sens va, quant à lui, du “possible réalisé” à la réalité.

Il faut également admettre, en sciences humaines (et dans les autres sciences d’ailleurs), qu’on n’enseigne aucune “vérité”, aucune “certitude”, car la vérité est multiple et relative. Elle exprime en fait des options, des orientations, des conceptions, des représentations symboliques propres à des groupements sociaux spatiotemporellement localisés, auxquelles il est attribué, c’est l’habitude, un visage dogmatique et/ou doctrinaire en vue de légitimer des points de vue ou des états de faits existants, en voie d’enfantement ou espérés. Faut-il confondre “foi” et “vérité” comme l’histoire en témoigne abondamment ? La “vérité” ne serait-elle pas tout simplement, heureusement, de l’ordre praxéologique, dans l’unité de la théorie et de la pratique ? Si elle est bien cela, et que cela, voilà ce que doivent enseigner les sciences humaines!

En conclusion

En conclusion, les sciences humaines ne peuvent dès lors se confiner dans une quelconque “neutralité axiologique” : elles doivent au contraire promouvoir l’insertion active et critique de l’homme dans la société. Pour lever tout risque d’ambiguïté, ceci signifie qu’elles n’échappent pas, dans la définition de leur objet, de leur démarche méthodologique, de leurs hypothèses, de leurs para-

digmes comme dans leurs décodages du réel, à cette question primordiale en rapport avec leurs objectifs et leurs applications pratiques : « est-il préférable de “penser” sans en avoir une conscience critique, sans souci d’unité et au gré des circonstances, autrement dit de “participer” à une conception du monde “imposée” mécaniquement par le milieu ambiant [...]; ou bien est-il préférable d’élaborer sa propre conception du monde consciemment et suivant une attitude critique (laquelle demeure néanmoins toujours reliée à des facteurs socio-culturels, idéologiques et scientifiques déterminés spatio-temporellement), [...], participer activement à la production de l’histoire du monde, être à soi-même son propre guide... ? » (56).

Le choix de la seconde alternative pourrait être, selon l’expression de Jürgen Habermas, aux fondements d’un “intérêt émancipatoire” relié à un « intérêt de connaissance [...] d’ordre pratique » (57), ce qui est bien différent du “faire” technicisé, de l’activité instrumentale manipulée et de la soumission comportementale ! Elle implique un processus de formation de la réflexion pratique, c’est-à-dire une action réciproque du sujet sur le réel objectivé dans le double sens insécable et interactionnel, empirique et théorique, du réel qui se réfléchit dans la pensée et de la pensée qui réfléchit en construisant consciemment l’object-réalité (en réfléchissant le réel), en vue de supprimer l’efficacité “monologique”, mimétique et digestive de la raison instrumentale et de la remplacer par un sens opérationnel réunissant la théorie et la pratique. La volonté de liberté, si elle existe (58), ou, dit autrement, la conscience critique en acte, la capacité du sujet de décider consciemment de son action dans le vécu social, à partir d’un désir de savoir, et d’en assumer les effets est aussi à ce prix!

Voilà le point de départ d’un questionnement possible sur les sciences humaines, sur leur enseignement et sur les programmes à venir...

Notes et références

- 1) Québec, Les sciences humaines à l’élémentaire, *Cahier no 5 : Guide bibliographique*, Québec, MEQ, D.G.E.E.S., 1976, p. 6.
- 2) Bruno Deshaies, Éducation et sciences de l’homme au Québec, *McGill Journal of Education*, XI (Fall 1976), 2 : 151. Voir également André Lefebvre, Orientation nouvelle des sciences humaines à l’élémentaire au Québec : commentaire, dans André Lefebvre et Michel Allard (dir.), *L’enseignement des sciences humaines à l’élémentaire : Quoi ? Comment ?*, coll. Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l’histoire no 5, Montréal, Guérin éd., 1976, p. 39-68.
- 3) Québec, Les sciences humaines à l’élémentaire, Cahier no 1, *Orientation nouvelle des sciences humaines à l’élémentaire*, Québec, MEQ, D.G.E.E.S., 1974, p. 4.
- 4) Le terme “paradigme” réfère ici au sens premier qu’utilise Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, coll. Nouv. bibl. scient., Paris, Éd. Flammarion, 1972, p. 207. « L’ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d’un groupe donné », c’est-à-dire à une structure mentale consciente ou préconsciente, structurée/structurante, qui or-

- donne, clarifie et spécifie les éléments d'une conception du monde particulière et sans laquelle toute étude du réel comme toute orientation de l'action sont impossibles. Voir également Gérard Fourez, *La science partisane, Essai sur les significations des démarches scientifiques*, coll. Sociologie nouvelle - Théories, Gembloux, Éd. Duculot, 1974, 176 p.
- 5) Willis W. Harman, *Key Choices of the Next Two Decades*, Menlo Park, Calif., Center for the Study of Social Policy, Stanford Research Institute, 1972 ; O. W. Markley, *Changing Images of Man*, id., 1973.
 - 6) Maurice Bélanger et autres, L'éducation élémentaire : innovation et prospective, dans C.O.P.I.E., *Écoles de demain ?*, Montréal, Éd. Hurtubise HMH, 1976, p. 202.
 - 7) À noter que sa véritable nature et sa portée réelle ne se révéleront pleinement que par son actualisation effective dans les écoles primaires et que par les façons de l'interpréter aux différents paliers de la structure scolaire, ainsi que par les mesures extérieures qui encadreront et orienteront son application (v. g. mesure et évaluation, publications, mécanismes de contrôle, aspects administratifs, formation des maîtres, pressions diverses, sanctions, ...).
 - 8) Québec, L'école québécoise. *Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, MEQ, E.O.Q., 1979, p. 30. Entre parenthèses, que faudrait-il entendre par "apprentissages fondamentaux" en sciences humaines ?
 - 9) Au corps défendant bien sûr de nombreux chercheurs, de divers courants et écoles de pensée, dont les noindres ne sont certes pas l'École des Annales et ses continuateurs, la "nouvelle histoire", l'École de Frankfort, etc.
 - 10) Le terme même d'apprentissage peut devenir suggestif si on retourne à son utilisation originale dans le cadre du développement d'un "savoir-faire" (*Know-how*) technique propre au monde du travail !... On pourrait ainsi constater que de nombreux termes aujourd'hui adoptés par le vocabulaire pédagogique originent de la sphère économique, ce qui est loin d'être accidentel. Pourquoi ?
 - 11) Jean Piaget, L'épistémologie et ses variétés, dans Jean Piaget (dir.), *Logique et connaissance scientifique*, coll. Encyclopédie de la Pléiade, no 22, Paris, Éd. Gallimard, 1967, p. 7.
 - 12) Id., *L'épistémologie génétique*, 2^e éd., coll. Que sais-je ?, n° 1399, Paris, P.U.F., 1972, p. 5-6.
 - 13) En deux mots, le mythe cumule indistinctement dans les premières sociétés les fonctions d'intégration sociale, de régulation et de reproduction de l'ordre social, ainsi que la fonction "cognitive" : c'est une "théorie" explicative qui « ne démontre rien, parce qu'on ne "discute" rien » (Alexandre Kojève, *Introduction à la lecture de Hegel*, coll. Classiques de la philosophie, Paris, Éd. Gallimard, 1947, p. 456) du fait qu'elle se donne et est reconnue comme détentrice absolue du sens véridique du monde et de l'action. Elle ne peut admettre aucune divergence, aucune interprétation contradictoire. Le discours mythique est bien un monologue (collectif) et anti-méthode : "parole-ordre" ou "parole du monde" selon la belle expression de Michel Foucault, il fonde et assure le consensus généralisé. Voir entre autres : Fernand Dumont, *Les idéologies*, coll. SUP - Le sociologue, no 36, Paris, P.U.F., 1974, 184 p. ; Jean-Pierre Vernant, *Mythe et pensée chez les Grecs*, coll. P.C.M., no 86-87, Paris, Éd. Fr. Maspéro, 1971, 231 et 149 p.
 - 14) Jean Piaget, *Études sociologiques*, coll. Travaux de droit, d'économie, de sociologie et de sciences politiques, no 32, Genève, libr. Droz, 1967, p. 81.
 - 15) L'idée de science, dans son acceptation moderne et contemporaine, ne peut être utilisée pour le développement de la connaissance avant le XVII^e siècle, ce que remarque par exemple Geoffrey E. R. Lloyd, *Les débuts de la science grecque, de Thalès à Aristote*, coll. Textes à l'appui/Histoire classique, Paris, Éd. Fr. Maspéro, 1974, p. 7, 11.
 - 16) Robert Georjgin, Le mythe en épistémologie, dans *Les sciences humaines aujourd'hui*, émission n° 10 de la série *Actuelles*, Québec, CBV-FM, 17 sept. 1978.
 - 17) Jacques Monod, *ibid.*
 - 18) Gérard Fourez, *op. cit.*, p. 101.
 - 19) Jeanne Parain-Vial, *La nature du fait dans les sciences humaines*, coll. Bibl. de philos. contemp., Paris, P.U.F., 1966, p. 215. En note, l'auteur rapporte cette citation de Talleyrand dont les sciences humaines se font trop souvent la complice dans leurs applications : « La démocratie est l'art d'agiter le peuple avant de s'en servir ».
 - 20) Le néo-positivisme, par exemple, vise à fusionner le moment théorique avec celui de détermination empirique au sein de sa démarche, dans son essai de réduire le langage à de pures relations syntaxiques (à un véhicule porteur de significations logico-formelles qui lui seraient totalement extérieures), ce qui impliquerait en particulier "la mort du sujet" ou, tout au moins, sa "neutralisation" (sa chosification en tant qu'abstraction singulière, qu'isolat atomisé devenant in-signifiant) et l'évacuation de l'histoire, ainsi que le montre si bien Roberto Miguelez, *Sujet et histoire*, coll. Sciences sociales, no 3, Ottawa, P.U.C. 1973, 222 p.
 - 21) Michel de Certeau, Croire/faire croire, dans Pierre Birnbaum et autres, *Critique des pratiques politiques*, Paris, Éd. Galilée, 1978, p. 19.
 - 22) *Ibid.*, p. 20. Il faut entendre ici par "signifier" identifier, ordonner, prescrire, signaler comme opérationnalisation du "vrai"!
 - 23) *Ibid.*, p. 20.
 - 24) Karl R. Popper, *Misère de l'historicisme*, Paris, Éd. Plon, 1956, p. 132.
 - 25) Robert Georjgin, De la différence entre le réel et la réalité – avec Jacques Lacan, Jacques Monod et Henri Laborit, dans *Les sciences humaines aujourd'hui*, émission no 12 de la série *Actuelles*, Québec, CBV-FM, 19 sept. 1978.
 - 26) *Ibid.*
 - 27) *Ibid.*
 - 28) René Spitz, *La première année de la vie de l'enfant*, coll. L'actualité psychanalytique, Paris, P.U.F., 1963, 152 p.
 - 29) Pour reprendre l'expression de Spinoza, « le concept de chien ne mord pas ! » Toute représentation du réel comme réalité passe par le symbolico-culturel et l'imaginaire individuel. Bel exemple que la projection mercatorienne comme objectivation du monde qui situe l'Europe comme "centre" et pont entre l'Est asiatique et l'Ouest américain, alors que la mappemonde elliptique de Peters, mal acceptée, donnerait une représentation plus "réelle" et soulignerait davantage la proximité spatiale de l'Amérique du Nord et de l'Union soviétique. Mercator a projeté sa vision du monde qui était celle aussi qui s'implantait à son époque. C'est dire, avec le sémanticien Korzybski, que « la carte n'est pas le territoire » (cité dans *De la différence entre le réel et la réalité, op. cit.*).
 - 30) Nicole Gagnon et Jean Hamelin (dir.), *L'homme historien. Introduction à la méthodologie de l'histoire*, coll. Méthodes des sciences humaines, n° 2, St-Hyacinthe-Paris, Edisem Inc./Éd. Maloigne, 1979, p. 63-64.
 - 31) Vance Packard, *L'homme remodelé*, Paris, Éd. Calmann-Lévy, 1978, 350 p. Ouvrage à lire et à méditer... Ce n'est donc pas la technique "en soi" qui est ici mise en cause, mais son autonomisation, son isolement qui la présente comme finalité, et sa contrepartie, la manipulation comportementale!
 - 32) Marc Guillaume, *Éloge du désordre*, Paris, Éd. Gallimard, 1978, p. 170-185.
 - 33) Jean-Pierre Dupuy et Jean Robert, *La trahison de l'opulence*, coll. Économie en liberté, Paris, P.U.F., 1976, p. 227.
 - 34) Cette citation est tirée d'un tableau-synthèse présentant divers courants pédagogiques et préparé par un groupe de recherche de l'Université du Québec à Montréal. Je souligne.

- 35) Par exemple, B. F. Skinner, *Par delà la liberté et la dignité*, coll. Libertés 2000, Montréal-Paris, Éd. Hurtubise HMH/Éd. Laffont, 1972, p. 13.
- 36) Vance Packard, *op. cit.*
- 37) Jacques Attali, *La nouvelle économie française*, coll. La rose au poing, Paris, Éd. Flammarion, 1978, p. 109-161.
- 38) Jürgen Habermas, *Théorie et pratique*, coll. Critique de la politique, Paris, Éd. Payot, 1975, 2 t., 241 et 239 p.
- 39) Alain Touraine, Crise ou mutation, dans Norman Birnbaum et autres, *Au-delà de la crise*, Paris, Éd. du Seuil, 1976, p. 42. Quant à Marcel Rioux, *Essai de sociologie critique*, coll. Les cahiers du Québec – Sociologie, Montréal, Éd. Hurtubise HMH, 1978, p. 177, celui-ci écrit que l'orientation techno-comportementale « a tendance à réduire l'imaginaire social au présent et à un avenir qui n'est que l'extrapolation du présent, c'est-à-dire à un avenir qui n'est pas qualitativement différent du présent ».
- 40) Laurent Bélanger, Les stratégies de développement organisationnel, *Industrial Relations industrielles*, 27(1972), 4, 633.
- 41) *Ibid.*, p. 641.
- 42) David G. Bowers, Jérôme L. Franklin and Patricia A. Pecorella, *A Taxonomy of Intervention: the Science of Organizational Development. Technical Report*, Center for Research on utilization of scientific knowledge, Institute for Social Research, Univ. of Michigan, May 1973, p. 8 : « Organizational development is essentially an adaptation problem, in which both the motivation to change and guidance of the change process originate in a perceived discrepancy between an ideal functional state and the actual, ongoing state ».
- 43) Jean-Marie Deporcq, *Comportement organisationnel. Lectures*, Montréal, Département des sc. administratives, U.Q.A.M., 1974, p. 2.
- 44) Gérard Fouriez, *op. cit.*, p. 117-118.
- 45) Elisabeth Lage, Le péché capital de l'éthologie, dans Pierre Achar et autres, *Discours biologique et ordre social*, coll. Science ouverte, Paris, Éd. du Seuil, 1977, p. 110-131.
- 46) Edward C. Wilson, *Sociobiology: The New Synthesis*, The Belknap Press of Harvard Univ. Press, 1975, 700 p. Pour un point de vue synthétique, voir : Why you do what you do. Sociobiology : A New Theory of Behavior, *Times* (August, 1, 1977), 36-41; Gérard Bonnot, L'abeille et le soldat, *Le Nouvel Observateur* (28 nov. 1977), 74-76; *id.*, Les dictateurs de nos cellules, *Le Nouvel Observateur* (23-29 avr. 1979), 754, 69-70.
- 47) Par exemple, les travaux d'Arthur Jensen sur le quotient intellectuel, de Trivers sur la sélection naturelle, de Lionel Tiger sur les inégalités sexuelles, etc. En France, le Groupe de recherches et d'études pour une civilisation européenne, qui s'est donné pour mission explicite de défendre la civilisation blanche contre la "menace" des peuples de couleur, et la supériorité des élites technocratiques et scientifiques contre la perversion judéo-chrétienne et son avatar marxiste, a permis la publication de deux ouvrages, le premier justifiant les inégalités sociales, reflet de l'inégalité naturelle (!), le second les inégalités raciales : Hans J. Eysenck, *L'inégalité de l'homme*, coll. Factuelles, Paris, Éd. Copernic, 1977, 288 p.; Jean-Pierre Hébert (pseudonyme), *Race et intelligence*, *id.*, 384 p. Il serait bon de relire les travaux des Bourdieu, Baudelot et Establet, Michel Tort, Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson, Charlot, etc., de même que les deux articles de *La maîtresse d'école* ou le petit article de *Ligne directe*, VII (mars 1979), 4, 15-18, qui portent sur ces questions, pour dégager des facteurs autrement moins idéologiques, qui tiennent compte des dimensions politico-institutionnelles, culturelles et socio-économiques !
- 48) Marc Guillaume, *op. cit.*, p. 14.
- 49) E. F. Schumacher, *Small is beautiful. Une société à la mesure de l'homme*, Paris, Éd. Contretemps/Éd. du Seuil, 1978, p. 82.
- 50) Christian Metz, Images et pédagogie, *Communications* (1970), 15, 162-163.
- 51) Lucien Goldmann, *Sciences humaines et philosophie*, 2^e éd., coll. Médiations n° 46, Paris, Éd. Gonthier, 1971, p. 33.
- 52) Jean Piaget, *Études sociologiques*, *op. cit.*, p. 32-38. *Id.*, *Épistémologie des sciences de l'homme*, coll. Idées n° 260, Paris, Éd. Gallimard, 1970, p. 262- 264, parle de ces "trois notions cardinales" caractérisant le fait humain en termes de "production de structures nouvelles", de "l'équilibration" (régulations et autorégulations) et d'"échange" (communication matérielle et symbolique).
- 53) *Id.*, La causalité selon E. Meyerson, dans M. Bunge et autres, *Les théories de la causalité*, coll. Bibl. scient. intern., Paris, P.U.F., 1973, p. 201.
- 54) Lucien Goldmann, *op. cit.*, p. 33.
- 55) Roberto Miguelez, *op. cit.*, p. 7, débute précisément ce livre par cette phrase : « Il ne peut y avoir aucun doute, [...] les théories de la connaissance sociale et historique ne sont que les sous-produits logiques de conceptions philosophiques en lesquelles s'exprime, avec plus ou moins de cohérence, une vision générale du monde ». Le débat qui secoue les sciences humaines repose donc bien sur un combat philosophique à visées humaines pratiques!
- 56) Antonio Gramsci, *Gramsci dans le texte. De l'Ordine nuovo aux derniers écrits de prison*, Paris, Éd. sociales, 1975, p. 132.
- 57) Jürgen Habermas, *La technique et la science comme "idéologie"*, coll. Les essais, n° CLXXXIII, Paris, Éd. Gallimard, 1973, p. 145. Je souligne.
- 58) Skinner, ce promoteur inconditionnel du behaviorisme, fait dire, par exemple, au chef de *Walden Two* : « Je nie absolument que la liberté existe. Il me faut le nier sans quoi mon programme serait absurde » (cité par Vance Packard, *op. cit.*, p. 35).

Yves Lenoir, titulaire de la CRCIE

Análisis integral, causas y efectos, del abandono escolar en el bienestar social de los jóvenes de los estados mexicanos de Nuevo Leon, Guerrero y Morelos: Un estudio comparativo

Anselmo Torres Arizmendi, chercheur principal, et **Erik Dominguez Guzmán**, cochercheur, Universidad Fray Luca Paccioli, Cuernavaca

Le texte constitue le résumé exécutif préparé pour l'Université Fray Luca Paccioli (Cuernavaca) et pour le Comité Régional Norte de la Comisión Mexicana de Cooperación con la Unesco, A.C.

Introducción.

De acuerdo al Plan Nacional de Educación 2007-2012 (SEP, 2007), en México el 41% de los jóvenes entre 15 y 17 años no se encuentran cursando el nivel medio superior. A lo anterior se suma la baja eficiencia terminal del nivel en cuestión, la cual es del 60%, con una tasa del fracaso escolar del 15.5% y una reprobación del 32.9%. Según este documento, el problema de la baja cobertura se debe al aumento de la población en edad de cursar el bachillerato. De acuerdo con la encuesta nacional de Ingresos y gastos de los hogares 2010, 71% de los jóvenes de 15 a 17 años concluyó la secundaria, 26% contaba con educación básica incompleta y 2% había finalizado la educación media superior. De los jóvenes entre 18 y 29 años, 41% tenía como escolaridad máxima la secundaria y de la población entre 21 y 29 años sólo el 34% la había cursado.

En 2010 aproximadamente 3.2 millones de jóvenes de entre 15 y 17 años no asistía a nivel medio superior, esta cifra se eleva a 5.7 millones para los jóvenes en el rango de entre 18 y 20 años y o de 15.67 millones para los jóvenes en el rango de 21 a 29 años. Al inicio del ciclo escolar 2010-2011 la cobertura neta que se matriculó fue del 53.2 %. (INEE2013).

El Plan Nacional de Educación indica que las causas de abandono escolar responden a diversos factores, entre ellos destacan dos principales: a) la falta de recursos económicos y b) la falta de correspondencia entre los planes de estudio y las expectativas de los estudiantes. También se menciona que muchos de los jóvenes abandonan el bachillerato para incorporarse al mercado laboral y apoyar a su familia. En la misma Encuesta Nacional de Ingresos Gastos (ENIG) 2010 se menciona que solamente el 4% de la población de entre 16 y 18 años que están ubicados en el decil de ingresos más bajo están inscritos en instituciones de educación media superior.

Contexto

México es un país conformado por 31 Estados y un distrito federal y presenta una multidiversidad de contextos diferentes en términos de desarrollo económico, educativo y socio cultural. De acuerdo al Consejo Nacional de Población el total de la población total en el 2010 era de 112.336.538 habitantes y el crecimiento de la economía entre 2006 y 2010 fue de -1.3% El Índice GINI Nacional es de 0.5938, el índice de desarrollo Humano de 0.801 (CONAPO, 2015)

La educación media superior en México

El subsistema de Educación Media Superior en México está conformado por al menos 36 opciones de 6 tipos diferentes de controles administrativos que son dependientes de Gobierno Federal, Estatales y municipales, sin contar los bachilleratos dependientes de las universidades autónomas del país. Cada uno de estos 6 diferentes tipos de controles administrativos opera bajo su propio marco normativo, su propio plan de estudios, bajo sus propias condiciones de oferta y con excasa vinculación entre una y otra. El total de planteles es de 14427 con una matrícula en el ciclo escolar 2009-2010 correspondiente a 4 054 709 estudiantes. Es importante mencionar que el 13 de octubre del 2011 el congreso de la Unión aprobó por mayoría la obligatoriedad del Nivel Medio Superior a partir del ciclo 2012 – 2013 y establece como meta alcanzar la cobertura total para el ciclo escolar 2021-2022.

Generalidades de los Estados de Nuevo León, Guerrero y Morelos. (INEGI, 2015)

Las entidades Federativas en donde se realizó la presente investigación fueron los siguientes: Nuevo León, Guerrero y Morelos, estos tres Estados presentan características económicas, y socio culturales diferentes. El Estado de Nuevo León, tiene el segundo índice de marginalidad más bajo de todo el país después de la Ciudad de México, y su desarrollo económico está basado en los sectores de la economía de la industria.

El Estado de Morelos presenta un índice de marginalidad medio, teniendo como principales sectores de la economía los servicios y la agricultura. Su población es mayormente mestiza y en menor grado indígena. Destacando la rama de alojamiento y preparación de alimentos, el sector comercio y servicios gubernamentales como las actividades principales.

El Estado de Guerrero es el Estado con el nivel de marginalidad más alto de todo el país. De acuerdo con el plan estatal de Desarrollo 2011-2015 el Estado de Guerrero dispone de gran potencial turístico, minero, silvícola, hídrico, y pesquero, ocupando el 4º lugar en el país con mayor biodiversidad étnica. Más de la mitad de la población vive en situación de pobreza y marginación.

Educación Media Superior en los Estados de Nuevo León, Guerrero y Morelos.

Entidad Federativa	Matrícula	Cobertura	Absorción	Índice de abandono escolar	Eficiencia Terminal
NACIONAL	4'187,528	47.4%	96.7%	14.5%	63.3%
NUEVO LEÓN	147,813	51.4%	108.6%	20.5%	54.7%
GUERRERO	114,005	33.2%	86.7%	12.6%	67.8%
MORELOS	69,688	52.7%	100.6%	16.6%	60.0%

Elaboración propia. Tomada de datos de INEE (2013)

1. Propósito del Estudio

Sin duda alguna la situación resulta alarmante, de ahí que este estudio analice integralmente, las causas y los efectos del abandono escolar en el bienestar social de los jóvenes mexicanos de las entidades federativas de Nuevo León, Guerrero y Morelos. Este estudio se realizó a través del paradigma cualitativo en investigación dado que es el que permite explorar la percepción y sentir del estudiante mexicano de educación media superior que suspendió sus estudios en los últimos cinco años, las causas que lo llevaron a dejar sus estudio, los efectos de este fracaso escolar en su vida académica, laboral y personal, así como de conocer su realidad social a través del estudio de su propio discurso.

Cabe aclarar que el fenómeno del fracaso escolar y sus causas en México es algo que ha sido por demás estudiado. El CONALEP indica, en el Informe Ejecutivo Nacional del 2004, que las principales causas de la exclusión son las siguientes:

- Reprobación de materias
- Económicas
- Problemas de salud

- Conquistaron trabajo
- Personales (no le gustó el estudio)
- Embarazo (en el caso de las mujeres)

El propósito de este estudio no es analizar únicamente las causas del abandono, sino más bien realizar un análisis integral que considere tanto las causas como los efectos del fenómeno objeto de estudio. Es decir, ¿cuáles han sido las causas y los efectos del abandono escolar en el bienestar social de los estudiantes que han dejado los estudios en los últimos cinco ciclos escolares?

Para este propósito se mencionan a continuación tanto la pregunta principal, como las preguntas adyacentes a la misma que orientaron el desarrollo de este estudio.

1.1 Pregunta principal

¿Cuáles han sido las causas y los efectos en el bienestar social de los estudiantes en situación de fracaso escolar del nivel medio superior?

1.2 Preguntas adyacentes

¿Qué tipo de actividad se encuentran realizando los estudiantes que han abandonado este nivel?

¿El hecho de haber culminado la educación básica y posiblemente algunos años de educación media superior ha contribuido para la consecución de un empleo con un salario que les permita vivir con dignidad?, es decir ¿ha sido significativo el aprendizaje obtenido en el nivel básico?, o ¿las competencias adquiridas en el trayecto escolar han repercutido en la posibilidad de gozar de un bienestar que les permita tener una vida digna?

¿Qué circunstancias los llevaron a abandonar sus estudios?

En este marco se realizó el estudio, encuadrado en un paradigma cualitativo en el que, a través de instrumentos de recolección de datos como entrevistas, cuestionarios y grupos de enfoque, se dio a conocer la voz de los participantes, es decir, de los jóvenes que han abandonado sus estudios.

Para esto se contó con el apoyo de los gobiernos de los estados de Nuevo Leon, Guerrero Y Morelos, así como el Instituto de Evaluación Educativa de Nuevo Leon (IDEELEON), la Universidad Fray Luca Paccioli (UFLP) y el Comité Norte de Cooperación con la UNESCO (CRNCUNESCO). Los gobiernos de los tres estados dieron su anuencia para que diversas instituciones educativas de media superior otorgaran sus bases de datos de los estudiante que abandonaron sus estudios en los últimos cinco ciclos escolares. El IDEELEON financio y operó el estudio en Nuevo Leon entre 2008 y 2010; la UFLP financio y operó el estudio en los estados de Guerrero y Morelos entre 2010 y 2012, así como integro el estudio comparativo. El CRNCUNESCO vinculó y reconoció este estudio comparativo.

2. Marco teórico

La revisión de literatura que sustenta este estudio está basada en diversos autores y gira en torno a los siguientes tópicos:

- Teoría del capital humano de Theodore W Schultz (1985)
- Niños invisibles, UNICEF. (2006)
- Teoría del Capital Cultural de Pierre Bordieu (2005)
- Teoría de exclusión escolar Vincent Tinto (1993)
- Construcción del éxito y del fracaso escolar Philippe Perrenoud (2008)
- Teoría de la calidad de la educación de Silvia Schmelkes (1995)

3. Metodología:

Para este estudio se consideró la metodología cualitativa como la pertinente debido a que es la que permite tener acceso directo a las voces émicas de los protagonistas y a la especificidad del contexto.

Para la realización de este estudio se aplicó el Método Torres®; este método de investigación corresponde al paradigma cualitativo y se encuentra enmarcado en la clasificación de los métodos fenomenológicos. La fenomenología permite tener acceso a la voz de los participantes, recolectar sus sentires, interpretar sus testimonios y localizar los significados de sus vivencias y experiencias vitales. El Método Torres®, es un método especializado en la realización de estudios sobre abandono escolar en cualquier nivel educativo. Ha sido usado en diferentes instituciones educativas públicas y privadas así como por organismos públicos descentralizados en México y Latinoamérica (Torres, 2012).

El Método Torres® está conformado por los siguientes elementos esenciales:

1. El campo
2. Los participantes o informantes
3. Los instrumentos de recolección de datos:
 - 3.1 Cuestionarios
 - 3.2 Entrevista personal
 - 3.3 Grupos de enfoque
 - 3.4 Diario y notas de campo
4. Análisis de la información.


3.1 El campo de la investigación

El campo del estudio estuvo conformado por instituciones de educación media superior públicas y privadas en los tres estados. Para tener acceso a ellas siempre se contó con la autorización de las autoridades centrales de cada entidad así como con la aprobación de los directivos de cada plantel. En cuanto a la selección de los campos de investigación, se buscó que, preferentemente, reunieran las siguientes características:

- Nivel socioeconómico de la población estudiantil bajo y medio
- Pertenecer al sistema de educación pública
- Ubicarse en la zona urbana o foránea
- Ofrecer el bachillerato general o técnico
- Disposición para conformar la base de datos de información básica

La siguiente tabla enlista el número de planteles que participaron así su respectivo subsistema al que pertenecen.

ENTIDAD FEDERATIVA	CONALEP	PREPARATORIAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO	CETIS	COBACH	CBTA	OTRAS	CECYTEG	TOTAL
NUEVO LEON	1	7	0	0	0	2	0	10
GUERRERO	3	2	1	1	10	CETMAR (1)	1	19
MORELOS	4	0	1	22	2	PART (4) CESPA (43)	CBTIS (4)	80
TOTAL	8	9	2	23	12	50	5	109



Elaboración propia.

Cabe mencionar que también se recurrió a otro tipo de lugares en los cuales se localizaron jóvenes con las características necesarias para participar en el estudio. Si bien se localizaron menos participantes en estos otros campos, no fueron menos importantes que los localizados en las escuelas. Los otros campos que, a partir de ahora, serán denominados “campos adyacentes” son:

1. Un centro de rehabilitación de drogas C.I.T.A., en el cual cerca de la mitad de la población no terminó sus estudios de preparatoria. Se visitó el centro en al menos cuatro ocasiones y se tuvo la posibilidad de realizar encuestas y entrevistas personales a quienes reunieron los requisitos necesarios.
2. Una Plaza Comunitaria en el distrito de Commerce City en Colorado, sitio adonde acuden mexicanos a realizar estudios básicos y de inglés. La mayoría de los ciudadanos mexicanos que asisten a este programa no cuentan con documentos legales de permanencia en Estados Unidos. La persona responsable de esta plaza comunitaria facilitó el acercamiento a los estudiantes de este centro y la participación de cada uno fue producto de su voluntad y acuerdo.
3. La Plaza Fundadores en Monterrey, sitio donde se reúnen jóvenes del rango de edad de esta investigación. Ahí se instaló un “stand” que permitió el acercamiento de estos jóvenes para encuestar y entrevistar a varios de ellos.
4. La Ciudad de México, urbe donde se tuvo la posibilidad de encuestar y entrevistar a jóvenes neoleoneses que cumplían con los requisitos para participar en el estudio, es decir, no haber terminado sus estudios de preparatoria y haber sido excluidos dentro de los últimos cinco ciclos escolares.

3.2 Los participantes o informantes

Para este estudio se seleccionaron jóvenes que hubieran suspendido sus estudios de preparatoria en el transcurso de los últimos cinco ciclos escolares, esto a fin de que se encontraran en un rango de edad de entre 15 y 19 años. A cada joven contactado se le explicó que su participación era voluntaria, y si no quería iniciar o continuar con las actividades a las que se le convocara, podía suspender su participación sin ningún problema. En el caso de los jóvenes menores de edad se requirió del consentimiento de los padres para su participación.

Todos los jóvenes contactados aceptaron participar voluntariamente y proporcionaron libremente la información que se les solicitó. Así, los criterios para la selección de los participantes se pueden resumir en:

1. Que fueran jóvenes que preferentemente hubieran suspendido los estudios de nivel medio superior en los últimos cinco ciclos escolares.
2. Que hubieran abandonado los estudios de nivel medio superior de un plantel público preferentemente, aunque los participantes de instituciones privadas eran de bajos recursos económicos.
3. Que hubieran suspendido sus estudios del Bachillerato General o Bachillerato Técnico.
4. Que preferentemente tuvieran entre 15 y 19 años.

La base de datos con la información básica obtenida de las instituciones participantes formó un universo de 25,946 jóvenes en estado de abandono. Para contactarlos se utilizó la vía telefónica, medio por el cual se descubrió que muchos de los números telefónicos ya no pertenecían a las familias de los jóvenes participantes por cambio de domicilio, otros fueron número equivocado, algunos ya no vivían con la familia pues habían emigrado a otro estado o al extranjero, y unos pocos habían fallecido. Los (as) asistentes encargados de contactarlos repasaron en varias ocasiones la base de datos a fin de ubicar a los jóvenes, logrando así, contactar a un total de 3,107 jóvenes, quienes fueron los participantes en el estudio. Cada uno contribuyó con su propia historia personal, académica y laboral, lo que los convierte en casos únicos. Los datos que proporcionaron fueron analizados, desglosados y comparados con otros.

A cada participante se le comunicó que su identidad se conservaría bajo el anonimato, y por esta razón se usan pseudónimos para los jóvenes que se necesitó mencionar en el estudio.

3.3 Los instrumentos de recolección de datos

- Cuestionarios telefónicos: Se realizaron un total de 3,107 cuestionarios telefónicos.
- Entrevistas personales: Se llevaron a cabo un total de 101 entrevistas personales.
- Grupos de enfoque: Se llevaron a cabo 4 grupos de enfoque.

3.4 El análisis de la información

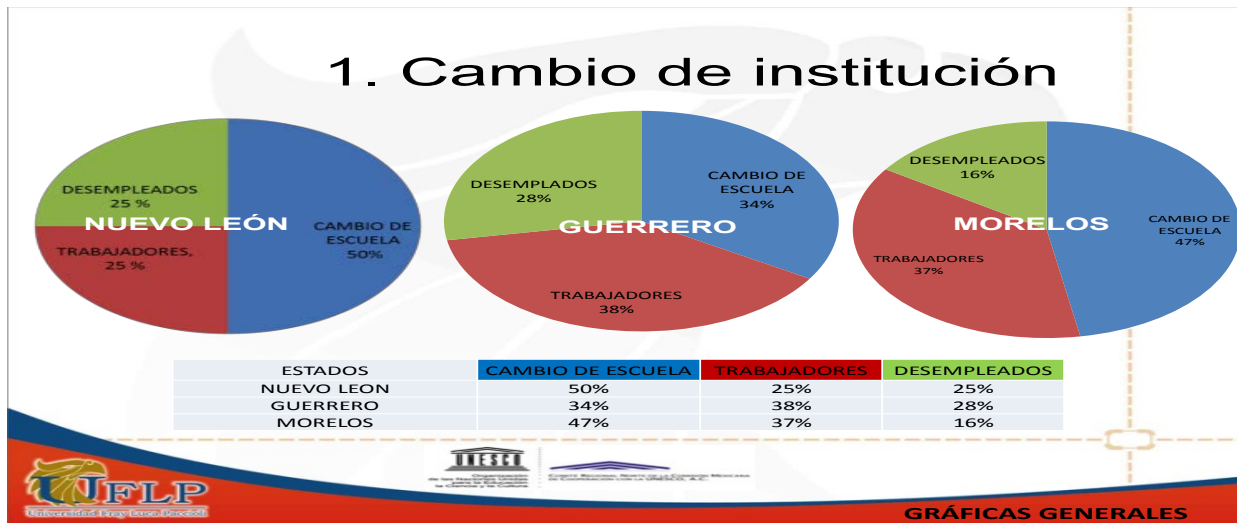
El Método Torres considera para el análisis de la información recabada que el sistema de contrastación de Glasser & Strauss (1967) es el más apropiado para procesar todos los datos recolectados. Para la creación de las categorías y subcategorías se procedió a diferentes criterios entre ellos el temático, el ocupacional, el perceptual, entre otros. Los criterios diseñados y seleccionados son propuestos en el Método Torres como los más apropiados para realizar estudios sobre abandono escolar. La unidad de análisis fue el párrafo, esto último derivado de las transcripciones de las entrevistas y grupos de enfoque aplicados durante el estudio.

4. Análisis y principales hallazgos de la investigación

El análisis de los datos recolectados llevó a este equipo de investigación al diseño de las siguientes categorías y subcategorías:

- 4.1 Cambio de institución
- 4.2 Causas de abandono escolar
 - 4.2.1 Confirmación de causas
 - 4.2.2 Causas descubiertas
- 4.3 Efectos del abandono escolar
 - 4.3.1 Jóvenes empleados
 - 4.3.2 Jóvenes desempleados
- 4.4 Percepciones de los participantes
 - 4.4.1 Resentimiento social
 - 4.4.2 Confusión
 - 4.4.3 Frustración
 - 4.4.4 Desesperanza.

4.1 Categoría: Cambio de institución



Un hallazgo importante en el estudio es el porcentaje de jóvenes que decidieron cambiar de institución y por lo tanto no son considerados en estado de abandono. Los porcentajes no variaron considerablemente en los estados de marginalidad baja y mediana (Nuevo León y Morelos, 50% y 47% respectivamente), no siendo así en el estado de Guerrero en donde el porcentaje de jóvenes que cambiaron de institución fue del 34%. Este hallazgo puede ser interpretado desde diversas perspectivas:

- Las instituciones educativas tienen una relación de jóvenes desde los planteles que consideran a los jóvenes que salen de esos planteles y subsistemas como en estado de abandono. Incluso hubo instituciones que pertenecían a un mismo subsistema y que tenían un registro de los mismos estudiantes como en estado de abandono y que habían reingresado en el mismo subsistema o en algún otro. Esto nos indica la falta de seguimiento que se le da a los estudiantes que abandonan un plantel y que la estadística oficial los da de baja y a su vez los da de alta en otro subsistema.

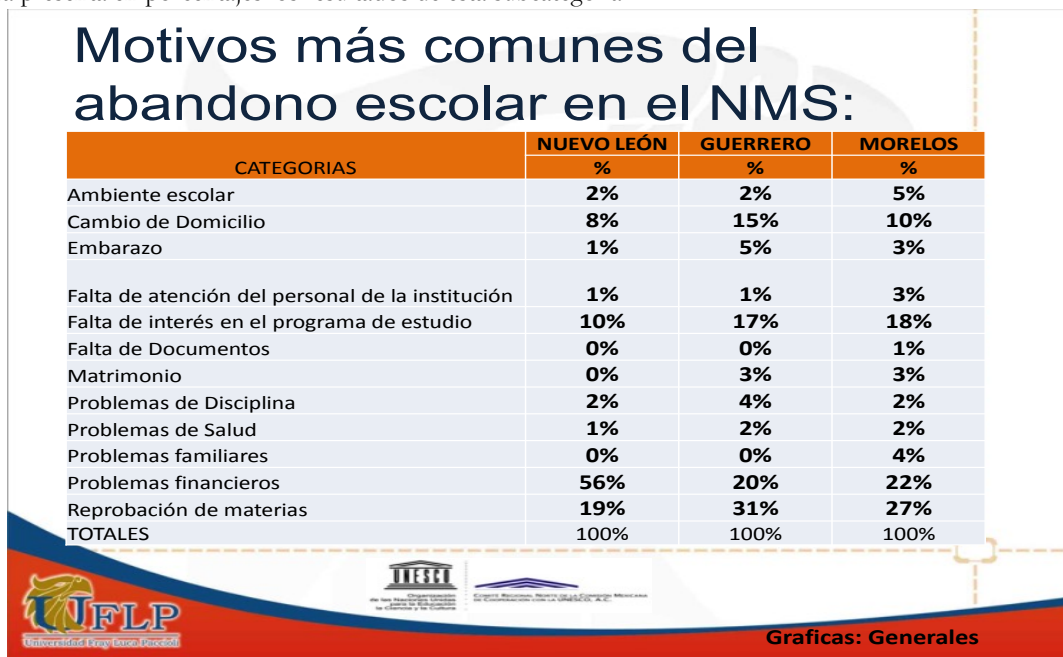
- Si bien este estudio se enfoco a las causas de abandono escolar y sus efectos, surgió una subcategoría nueva que analizar; las causas de abandono de escuela o plantel; las cuales son muy similares a las causas de abandono escolar o aquellos que abandonaron definitivamente sus estudios pero que puede resultar una línea de estudio importante para la detección de variables que afectan directamente a los planteles y no a todo el contexto escolar. Entre las causas de abandono más representativas de los planteles se encuentran; las de reprobación de materias, falta de interés en el plan de estudios, problemas financieros y cambio de domicilio.
- Esta falta de seguimiento de los jóvenes que cambian de institución nos habla de la necesidad de sistemas de control sobre la trayectoria de todos y cada uno de los habitantes del país para poder detectar su status así como poderlo localizar y seguir en el subsistema al que se hayan cambiado. La aplicación de una número matricular para la población con este fin es una sugerencia de este equipo de investigación.

4.2 Categoría Causas del abandono escolar

El diseño de esta categoría responde a la iniciativa por conocer las circunstancias que ocasionaron el abandono escolar de los jóvenes. De acuerdo a la literatura estudiada, existen causas del abandono ya identificadas y que se confirmaron en el estudio. Esto último como producto de las encuestas telefónicas, sin embargo, en la aplicación de las entrevistas y los grupos de enfoque se pudo detectar causas no existentes en la literatura hasta en su momento vigente. Hay que considerar que este fenómeno de abandono se manifiesta en su mayoría en el primer y segundo semestre. Por lo que las subcategorías de esta gran categoría responden a los títulos de “confirmación de causas” y “causas descubiertas”.

4.2.1. Subcategoría: “Confirmación de causas”

La siguiente gráfica presenta en porcentajes los resultados de esta subcategoría:



Como se podrá analizar en la tabla las causas más comunes del abandono escolar responden a los ítems de a) problemas financieros, b) reprobación de materias y c) falta de interés en el programa de estudios. Estas tres causas principales tuvieron variaciones poco significativas en los estados de Guerrero y Morelos, mas no así en el estado de Nuevo Leon, en donde las circunstancias financieras afecto al 56% de los jóvenes encuestados contra un 24 y 26% de los estados de Guerrero y Morelos respectivamente. La causa de la reprobación de materias respondió de manera similar en los estados de Guerrero y Morelos (30% y 26%) y en Nuevo Leon el 19%. En el discurso de las entrevistas los jovenes señalan que los docentes son los responsables de la aprobación y reprobación de las materias y no ellos. La tercera causa “la falta de interés en el programa de estudios, al igual que las otras dos principales, tuvo variaciones ligeras en Guerrero y Morelos (16% y 18%) y en Nuevo Leon represento el 10%. Respecto a esta causa se encontro que en la mayoría de entrevistas los jovenes (sobre

todo cuando se trata del genero femenino) no son los que eligen que estudiar o si seguir estudiando, si no son sus padres. Otra causa importante, pero por demás imprecisa, es la denominada “cambio de domicilio” mostro comportamientos variantes en los tres estados: 8% en Nuevo León 16 en Guerrero y 10% en Morelos.

Hay dos circunstancias que merecen una mención especial que son las de matrimonio y embarazo, ambas están relacionadas y muestran un comportamiento similar en los tres estados (NL: 1%, Gro. 4% y Mor 3%), siendo las dos ultima entidades en donde se presentan los porcentajes más elevados. Esto nos habla de la necesidad de mejorar la educación sexual y reproductiva en las instituciones de educación media superior; especialmente en los estados de Guerrero y Morelos.

Las demás causas (ambiente escolar, falta de atención del personal de la institución, problemas de indisciplina y de salud) corresponden en menor porcentaje y con menor diferencia entre entidades federativas, a circunstancias que fueron producto de las respuestas en las encuestas telefónicas realizadas. Si bien sus porcentajes son menores con respecto a las cuatro principales, si es necesario prestar atención a ellas y diseñar estrategias correctivas para atenderlas y disminuir el abandono escolar.

Mención especial merece el hecho de que durante la etapa de la aplicación de las entrevistas se pudo observar una interrelación entre las diferentes causas que provoca el abandono escolar, cayendo todas en una circunstancia base: la pobreza. Es decir, la propia circunstancia de la pobreza y pobreza extrema, los pone en situación de vulnerabilidad y eso potencializa las otras circunstancias de la misma categoría.

Sin duda alguna esto nos habla, en mayor o en menor medida, de la comprobación de la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu (2005), la teoría del capital cultural, en donde se asienta que las propias escuelas son reproductoras de la realidad social. También se hace mención de la teoría de la construcción del éxito y el fracaso escolar de Philippe Perrenaud (2008), el hace referencia de la manera en que las instituciones educativas (planteles y sistemas) establecen sus propios criterios de excelencia y determinan quien tendrá éxito y fracaso escolar y esto repercutirá en sus vidas profesionales, académicas, laborales y personales. De esta manera, según el autor, se tendrá la posibilidad de marcar la vida de las personas y su posición en la sociedad, siendo esto, una forma de reproducción social de la realidad.

4.2.2 Subcategoría: causas descubiertas.

4.2.2.1 Subcategoría: Violencia organizada.

4.2.2.1.1 Subcategoría: Participación de manera directa

- “... pues si, me metí en problemas con los “otros” y pues me tuve que ir por un tiempo de Cuernavaca...” (participante Morelos)
- “... hemos tenido jóvenes que se han visto en problemas con la delincuencia y se han tenido que ir o los han matado...” (director de escuela, Guerrero)
- “... no tuve de otra o trabajaba para ellos o me mataban y pues me salí de la escuela...” (participante, Nuevo León)

4.2.2.1.2 Subcategoría: Participación de manera indirecta

- “... mi hermano se peleó con unos de un grupo organizado y nos amenazaron a toda la familia, tuvimos que irnos por un tiempo, deje la escuela y después ya no regresé...” (participante, Nuevo León)
- “... ya sea que su papa o alguien de su familia fue amenazado por los “narcos” y pues todos se fueron del pueblo...” (director de escuela, Guerrero)
- “... no tuve de otra o trabajaba para ellos o me mataban y pues me salí de la escuela...” (participante, Nuevo León)

Los testimonios de los jovenes participantes en las entrevistas y en los grupos de enfoque determinaron que la delincuencia organizada presenta hoy, un papel ponderante que detona circunstancias favorables para propiciar el abandono escolar. Los grupos de la delincuencia organizada dedicados al narcotrafico principalmente, tienen como sujetos objetivos para sus actividades primarias a los jovenes de los niveles de media superior y de secundaria. Esto se ha visto reflejado en los testimonios de los jovenes durante las entrevistas y grupos de enfoque que se realizaron en el estudio. Mencion relacionada con estas subcategorias merece el hecho de la penetracion de las actividades de los grupos de violencia organizada dentro de los planteles con dos fines muy bien especificados: el reclutamiento a traves de la oferta monetaria así como la incitacion y acercamiento de estupefacientes para provocar la dependencia y de esa manera reclutarlos en sus filas.

4.2.2.1.3 Subcategoría: Venta de estupefacientes en los centros escolares.

- “... hay profesores que venden la droga...” (participante, Guerrero)
- “... yo fui narcomenudista...” (participante, Morelos)
- “... era muy facil conseguir la droga en la escuela...” (participante, Nuevo León)
- “... el ambiente era muy pesado, había problemas, violencia, nos amenazaban, era de mucho miedo...” (participante, Morelos)

Los participantes informaron de la facilidad de la consecución de los estupefacientes dentro de los centros escolares, de acuerdo a sus voces, existen ya redes infiltradas dentro de las instituciones que se encargan de facilitar a los estudiantes la droga y de esta manera se crean ambientes propicios para el consumo y tráfico, esto coadyuva a crear un ambiente de violencia intraescolar que, según sus testimonios llega a ser causa de varios casos de abandono escolar.

4.2.2.2 Subcategoría: Machismo

- “... mi padre no me dejó seguir estudiando, dice que yo debo estar en la casa haciendo las labores de “una mujer”, no me daba dinero para ir a la escuela...” (participante Morelos)
- “... mi esposo dice que yo no necesito estudiar, que yo debo estar en la casa...” (participante, Guerrero)

Visto como un machismo fenómeno que afecta directamente a las mujeres, el machismo sigue siendo un cáncer social que presupone la superioridad del género masculino contra la inferioridad del género femenino. Diversos de los testimonios de las entrevistas y grupos de enfoque de los tres estados, correspondientes a participantes del género femenino (mujeres) indicaron la presión de elementos de sus familias del género masculino para que dejaran los estudios, negándoles el derecho a estudiar y tener un mejor futuro profesional, laboral y por ende personal. Esta situación meramente cultural, debe atenderse de manera inmediata, haciéndoles conocer a las estudiantes, sus derechos como seres humanos así como sus propias responsabilidades sociales. Este estudio nos hace conscientes de la necesidad de desarrollar competencias para la vida que les permita conocer sus derechos y obligaciones como seres humanos en un contexto de equidad e igualdad, para de esa manera lograr desarrollarse en una sociedad socioeducativa más democrática.

4.2.2.3. Subcategoría: Retraso en la entrega de documentos.

- “... me admitieron en la preparatoria pero en la secundaria tardaron casi un año en entregarme mis documentos y me dieron de baja...” (participante, Guerrero)
- “... no se qué pasó, la cuestión fue que me dieron de baja de CBTA pues no entregué documentos a tiempo, no me los entregaron de la secundaria hasta seis meses después...” (participante, Morelos)

Especialmente en los estados de Guerrero y Morelos se pudo identificar que, a través de los testimonios de varios participantes, las secundarias no están entregando los documentos finales a los egresados a tiempo y las instituciones de educación media superior que los reciben no dan las prórrogas suficientes y los dan de baja. Esto representa una situación importante de tomar en cuenta, pues esta causa es meramente administrativa que está afectando seriamente el presente y el futuro de los jóvenes al expulsarlos del sistema educativo.

4.2.2.4. Subcategoría: Escolaridad de los padres.

- “... mi papa estudio hasta la secundaria...” (participante, Guerrero)
- “... mi madre solo termino la primaria...” (participante, Morelos)
- “... mis padres solo llegaron hasta la secundaria...” (participante, Nuevo León)

La mayoría de los participantes de las tres entidades declararon en las entrevistas personales y los grupos de enfoque que la escolaridad de sus padres era de educación básica. Esta situación afecta severamente el destino de los jóvenes, pues al no tener un ejemplo a seguir en casa en cuestiones académicas, no lo considera importante y necesario; por otro lado los padres no siempre cuentan con las posibilidades económicas, dada su preparación académica, y vivenciales para estimular a sus hijos a estudiar. En teoría se le llama a esta situación el *capital cultural heredado*, explicado por Bourdieu, y esto determina fuertemente el destino de los hijos de familias cuyos cabezas no cuentan con un nivel educativo elevado.

4.2.2.5 Subcategoría: Migración a Estados Unidos.

- “... cuando nace un hijo varón los papás comienzan a ahorrar dinero para que cuando termine la prepa o antes lo envíen a Estados Unidos a trabajar... es como una inversión pues el joven les envía dinero una vez que encuentra trabajo...” (docente de escuela, Guerrero)

La migración a Estados Unidos en México es una constante y según los datos, cada año cruzan entre 600 y 800 mil mexicanos la frontera de manera ilegal buscando mejores condiciones de vida en el país vecino. Los jóvenes del nivel medio superior no están lejos de este fenómeno y en pláticas con docentes y directivos, se nos indicó que en el estado de Guerrero, específicamente en la zona de la Montaña los padres al tener un hijo varón, ahorran dinero para mandarlo a Estados Unidos una vez que esta lo suficientemente fuerte para trabajar, entre los 15 y 18 años. Incluso una profesora mencionó que en el mes de enero llegan autobuses a esa zona para llevarse a jóvenes adolescentes al norte a trabajar. Esto, según la profesora, representa una inversión para los padres pues los jóvenes al trabajar en el país del norte envían dinero a sus casas para ayudar con la manutención familiar. En los últimos cinco años el monto de las remesas de los mexicanos en Estados Unidos han rebasado los ingresos que tiene México por concepto de la producción de petróleo.

La mayoría de las causas confirmadas así como las causas descubiertas de esta categoría están relacionadas directamente a la situación de pobreza y pobreza extrema que vive más de la mitad de la población del país, las circunstancias socioeconómicas tienen una afectación directa con el abandono escolar, como se ha podido apreciar la situación de pobreza potencializa la mayoría de las causas presentadas en esta categoría. Adicionalmente la poca pertinencia del currículum del nivel propicia la falta de interés de los estudiantes y estos terminan abandonando los estudios.

Sin duda alguna, es necesario poner atención a esta categoría y sus hallazgos y determinar las acciones correctivas para lograr trabajar en tres vías: la detección de jóvenes en riesgo de abandonar los estudios, la retención de los jóvenes y finalmente, la recuperación de los jóvenes en estado de abandono. Esto se tratará en la sección de las conclusiones y recomendaciones de este resumen ejecutivo.

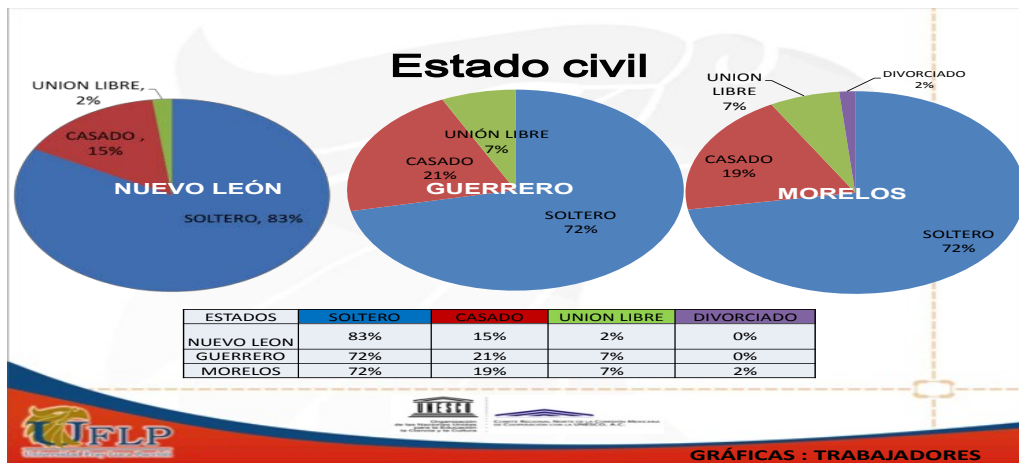
4.3 Categoría: Efectos del Abandono Escolar.

El criterio para el diseño de esta categoría está basado en la actividad que se encuentran realizando los jóvenes al momento de ser contactados. A través de las encuestas telefónicas se detectaron dos tipos de actividad que realizan los jóvenes, mismas que dieron nombre a las dos subcategorías de esta tercera categoría: Jóvenes en que ingresaron al mercado laboral y jóvenes en el desempleo. Es decir, los jóvenes al momento de abandonar los estudios y no reinserarse en el sistema educativo tienen esas dos opciones.

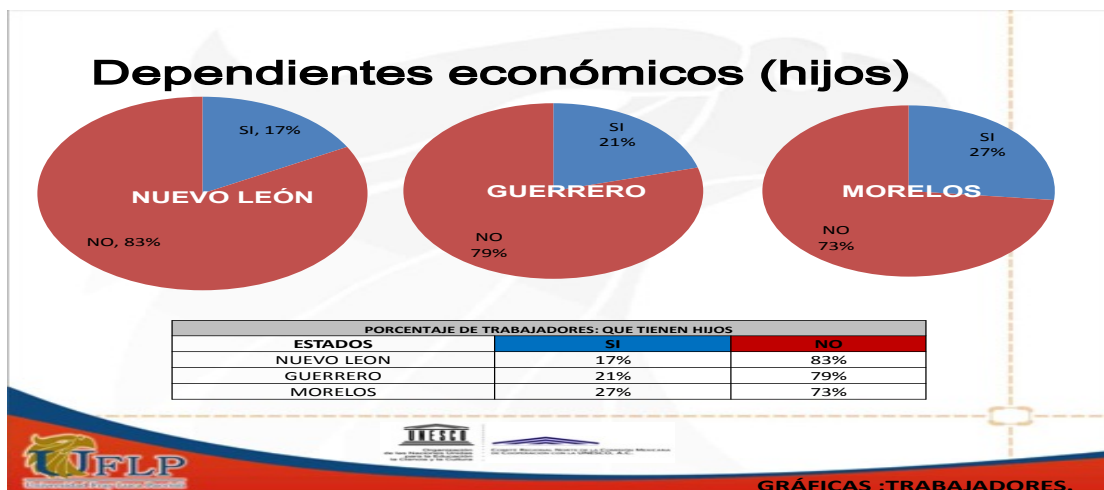
4.3.1 Categoría: Jóvenes que ingresaron al mercado laboral.

4.3.1.1 Subcategoría: Estado civil, dependientes económicos y distribución de género.

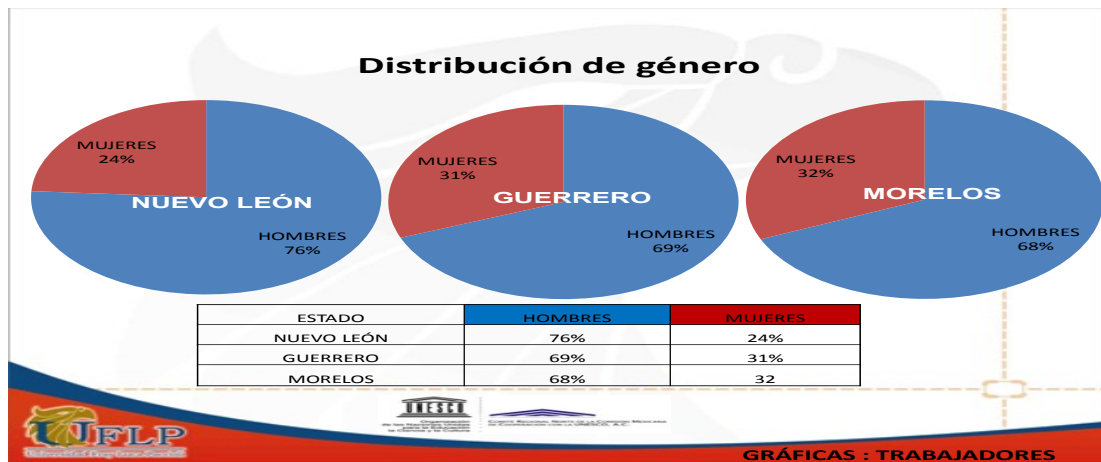
El nombre de esta subcategoría nos expresa información necesaria con respecto al bienestar en el que se encuentran los jóvenes que manifestaron estar laborando al momento de ser contactados: el saber su estado civil, su género y sus dependientes económicos, son datos importantes para determinar su nivel de bienestar.



Como se puede apreciar en la gráfica anterior la mayoría de los participantes indicó estar soltero en los tres estados teniendo diferencias poco significativas entre los contextos estudiados. Sin embargo si hay diferencias significativas del estado civil de los jóvenes que viven en pareja –casados o en unión libre- del centro del país estudiados (Guerrero 28% y Morelos 26%) y el de los jóvenes de Nuevo León, (17%).



De manera congruente con el estado civil se pudo apreciar que casi porcentajes muy similares de jóvenes indicaron que si tienen hijos y que dependen económicamente de ellos (NL, 17%, Gro, 21% y Mor, 27%).

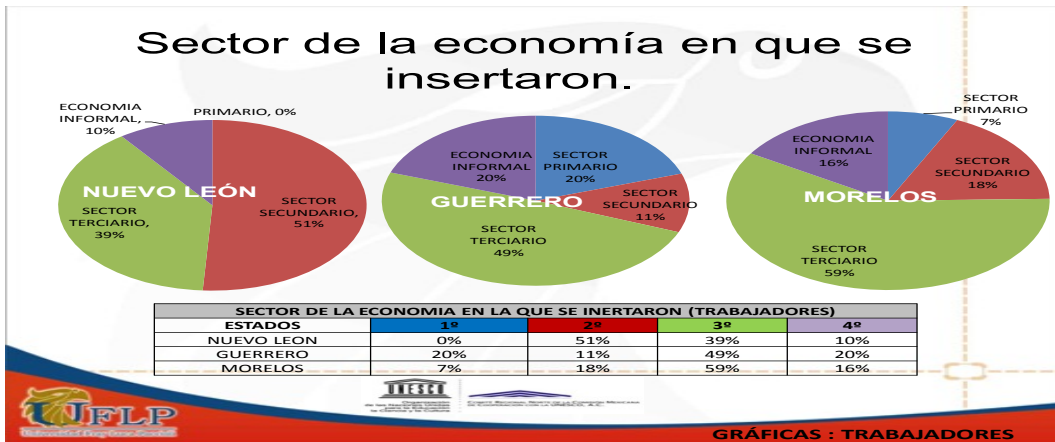


Con respecto a la distribución de género se mostraron comportamientos similares en los tres estados en donde los hombres son los que mayormente salen al mercado laboral (NL 76%, Gro. 69% y Mor, 68%).

Estos tres indicadores de esta subcategoría nos expresan parte importante del bienestar social que viven los participantes de esta categoría, tomando en cuenta varias perspectivas:

- a) Un porcentaje importante esta viviendo en pareja y con hijos como dependientes economicos (entre un 17% y un 27%), situacion que merma su capacidad de regresar a estudiar, ademas de que cruzando esta informacion con la obtenida en las causas, esta circunstancia esta ligada a las causas relacionadas con el embarazo y el matrimonio. Esto nos habla de la falta de efectividad de programas, en los casos en que los haya, de educacion sexual y reproductiva enseñados en las escuelas.
- b) Esta situacion afecta directamente a las mujeres que pertenecen a esta subcategoría, pues se logró detectar que mayormente son los hombres quienes salen al mercado laboral en los tres estados y las mujeres en menor proporción. Esto es un indicativo que pone de manifiesto el contexto machista imperante en México en donde las mujeres son quienes tienen menores oportunidades de empleo así como salarios menores hasta en un 30% menor al de los hombres en circunstancias de jerarquías laborales similares. Se puede apreciar que las mujeres de esta categoría son las mas afectadas en su bienestar derivado del hecho del abandono de sus estudios pues las destina a estar en casa, cuidando a los hijos y con menores posibilidades de desarrollo academico y profesional.

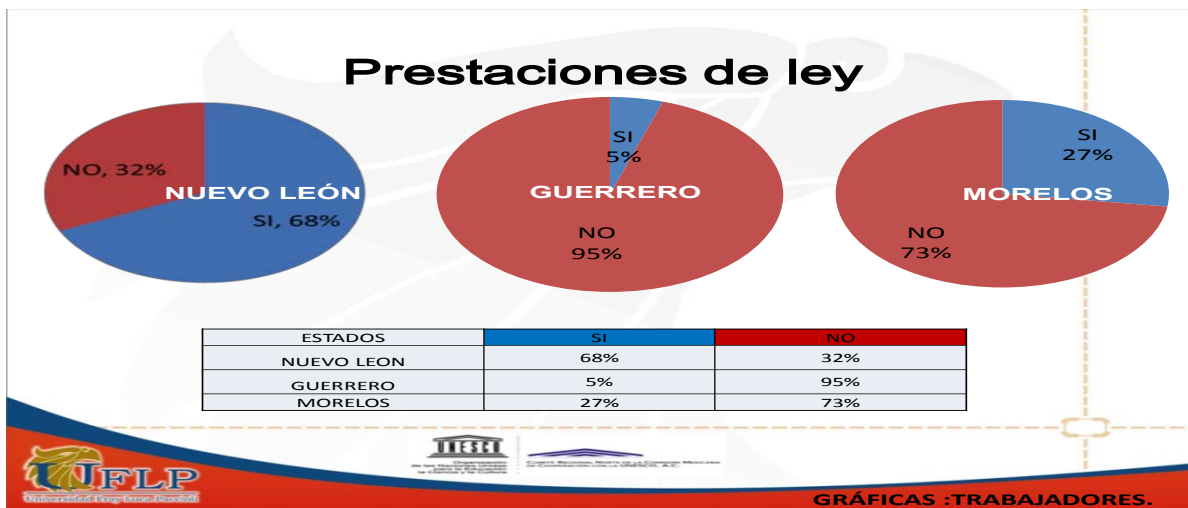
4.3.1.2 Subcategoría: Sector de la economía en el que se insertaron, seguridad social y tipo de empleo.



Los sectores de la economía en los que se insertaron los participantes de esta subcategoría responden a tipo de actividad correspondiente a los tres estados analizados.

El sector primario (agricultura, ganadería y pesca) tuvo más demanda laboral (20%) en el estado de Guerrero que en los otros dos estados (Mor. 7% y NL 0%). Con respecto al sector secundario, el industrial, en Nuevo León, un estado con uno de los desarrollos industriales más avanzados en México el 51% de los jóvenes se insertó en ese sector de la economía, siendo mucho menor en Guerrero y Morelos (11 y 18% respectivamente). El sector terciario, servicios, tuvo comportamientos diferenciados en los tres estados entre de 20%, siendo el más alto en Morelos con el 59% y el menor en Nuevo León con un 39%, en Guerrero el 49% de los participantes trabajan en ese sector.

Mención aparte merece el sector informal de la economía que ha ido creciendo en México, en donde un 27% de la Población Económicamente Activa labora en ese sector. El comportamiento de la demanda de ese sector tuvo variaciones de 10% entre los tres estados, teniendo el estado de Nuevo Leon un porcentaje del 10%, Guerrero del 20% y Morelos del 16%.



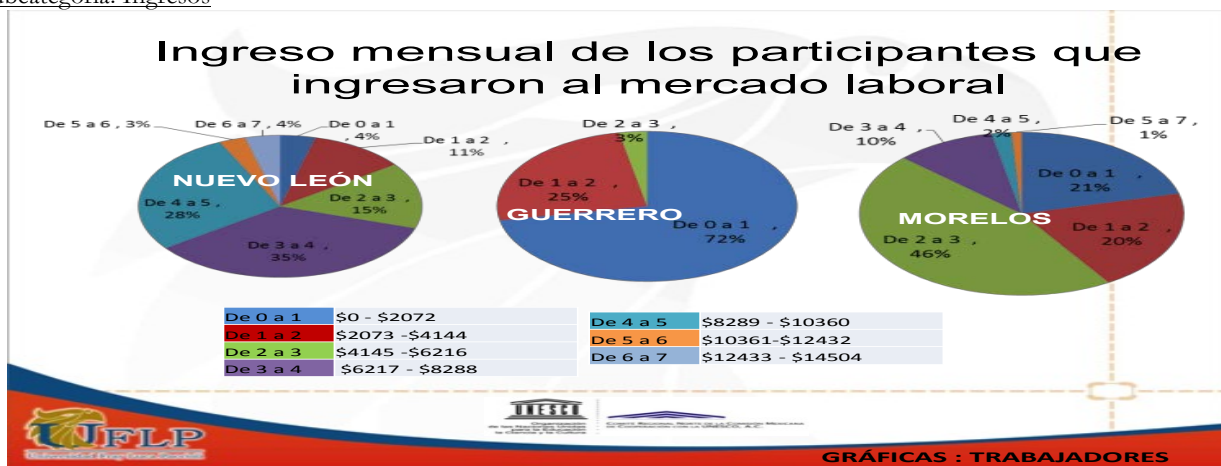
Las prestaciones sociales que reciben los participantes de esta categoría presentan diferencias muy remarcadas en los tres estados, mientras que en Nuevo Leon, un poco mas de 2/3 partes tienen prestaciones de ley, en Morelos las tienen un 27% y en Guerrero solamente un 5%. Este indicador nos habla de una vulnerabilidad social en la que se encuentran los jóvenes insertos en el mercado laboral. Se puede detectar que, a pesar de tener una actividad industrial intensa el estado de Nuevo Leon, no siempre otorga seguridad social a sus empleados, la situación es fuertemente menor en Morelos y escasa en Guerrero. El sector informal de la economía es característico de no contar con prestaciones sociales y de que en la mayoría de los casos la gente laborando en el vive al día. Sin duda, el abandono escolar deja a una parte de la población que trabaja en un estado de vulnerabilidad social digna de mencionarse y de tomarse en cuenta.

Tipos de empleo.

- "... pues vendo tarjetas para celular..." (participante, Nuevo León)
- "... hago la limpieza de la casa de una señora de aquí del pueblo..." (participante, Guerrero)
- "... trabajo en la panadería del pueblo..." (participante, Guerrero)
- "... soy trabajador de Soriana..." (participante, Nuevo León)
- "... pues me puse a trabajar en una compañía que hace azulejos..." (participante, Morelos)
- "... me fui a trabajar a una maquiladora que está en Santa María..." (participante, Morelos)
- "... mi padre me llevó al DF a trabajar en la recolección de basura casa por casa, no tenía salario, solo las propinas que me daban..." (participante, Guerrero)

Los tipos de empleo a los que se dedican los participantes de esta subcategoría son de tipo operativo y manufacturero. Adicionalmente a la vulnerabilidad social en la que se encuentran, tienen pocas posibilidades de movilidad social derivado de sus actividades y su baja preparación académica. Los jóvenes están destinados a permanecer en niveles socioeconómicos bajos y con poca o nula posibilidad de mejoría social. Durante las entrevistas pudimos testificar varios testimonios en los que los participantes nos indicaban las condiciones en las que laboran y que prácticamente son similares a los de la esclavitud.

4.3.1.3 Subcategoría: Ingresos



- "... gano 10 pesos por casa que hago al día... cuando mucho hago dos casas..." (participante, Guerrero)
- "... solo ganaba propinas..." (participante, Guerrero)
- "... pues trabajo por comisión, ofreciendo tarjetas de crédito, y cuando bien me va gano \$1,200 a la semana, pero es raro, generalmente no saco más de \$500..." (participante, Nuevo León)
- "... lavo coches en un autolavado, me dan 8 pesos por coche mas la propina... hay días que no lavo más que uno o dos coches..." (participante, Morelos)
- "... como taxista me saco como unos 200 pesos al día, trabajo de 7 AM a 10 PM..." (participante; Morelos)

Los ingresos mensuales que perciben los participantes de esta categoría tuvieron diferencias significativas en los tres estados. El rango que se tomó para medir el ingreso de los participantes fue el salario mínimo vigente en México al momento de ser contactados. El salario mínimo en México es al mes de Junio del 2012 de entre \$59 y \$62 pesos (\$ 4.2 - \$ 4.4dls aproximadamente) por día dependiendo del área geográfica. Mientras que en Nuevo Leon la variedad de ingreso fue mayor que en los otros dos estados (un 78% ganan entre 2 y 5 salarios mínimos), en Morelos un 87% gana entre 0 y 3 salarios mínimos. En Guerrero el 97% de los participantes ganan entre 0 y 2 salarios mínimos. Estas diferencias abismales entre los ingresos de los tres estados nos demuestran la diversidad en desarrollo de los diferentes estados y regiones del país, pero también nos hablan de los muy bajos salarios que perciben los participantes de esta categoría. Es aun mas alarmante el imaginar la manera en como sostendrán a sus familias. Los niveles de ingresos que presentan los jóvenes de esta categoría son impactantes y sus testimonios lo son aun más. Este indicador es quizás, el más significativo del nivel de vida que tienen los participantes de esta categoría. Especialmente para quienes tienen hijos como dependientes económicos el hecho de ganar un salario mínimo al día representa ganar 4 dólares diarios y con eso mantener a una familia de al menos 3 o 4 miembros. Esto los ubica en el rango de pobreza y pobreza extrema determinada por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otros. Siendo este el caso de los jóvenes de Guerrero y Morelos, significa que en esos dos estados el abandono escolar tiene como efecto inmediato el situarlos en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Durante las visitas a los diferentes pueblos y ciudades de esos dos

estados se pudo constatar el bajo nivel de vida en que viven los jóvenes. Especialmente en Guerrero, el estado con mayor índice de marginalidad del país, hubo comunidades en las que la pobreza que se observó podía compararse con la vista y observada en algunas partes de África.

Con respecto a la satisfacción sobre sus ingresos en Guerrero un 32% expresó su satisfacción, en Nuevo León un 52% y en Morelos un 45%. Entre un 77% y un 85% se arrepienten de haber abandonado los estudios. Entre un 79% y un 100% considera que podría obtener un mejor salario si tuviera la preparatoria terminada y, finalmente, entre un 73 % y un 93% regresaría a la escuela si tuviera la oportunidad. En las entrevistas se encontro testimonios donde los participantes se encuentra atrapados entre seguir estudiando y buscar un trabajo ya que para poder conseguir un mejor empleo se requiere un mejor nivel de competencia, pero para estudiar se necesita dinero.

- “...si pero necesita uno dinero ...y para trabajar se necesita estudio ja, ja, ja es como una cadena...” (participante, de Morelos)
- “...en primer paso seria tener un trabajo para obtener mi carrera ya despues mi carrera dedicarme...” (participante, de Morelos)

4.3.1.4 Subcategoría: Migración a los Estados Unidos.

- “... si, si me gustaría irme a Estados Unidos, ya me salí de la escuela, ya no tengo nada que hacer...” (participante, Morelos)
- “... doctor, todos los chicos que tenía para entrevistas en diciembre ya se fueron, van a ser otros en enero...” (directivo de escuela, Guerrero)
- “... pues llego a ganar hasta \$400 dólares a la semana, pelo y desmenuzo pollos, entro a las tres de la madrugada y salgo a las seis de la tarde... estoy lejos de mi familia y vivo en un cuarto con otros cuatro mexicanos indocumentados...” (Javier, 20 años, Denver, Colorado, E.E.U.U)

Si bien se mencionó una subcategoría con el mismo nombre en la categoría de las causas, también se detectó que la migración externa hacia Estados Unidos funciona en doble vía: como causa y como efecto. Es decir, los jóvenes al verse en estado de abandono ven el hecho de la migración a Estados Unidos como una vía de salvación para lograr tener un mejor nivel de vida. Entonces en la doble vialidad del fenómeno, el hecho de estar en estado de abandono puede tener como repercusión la migración externa hacia el país del norte.

4.3.2 Subcategoría: Participantes en estado de abandono desempleados

El criterio para el diseño de esta subcategoría estuvo basado en la nula actividad laboral que estaban llevando a cabo los participantes del estudio. Lo porcentajes correspondientes a esta categoría fueron los siguientes: Nuevo Leon, 27%, Guerrero, 28% y Morelos 16%. Se debe hacer mención que se cuestionó a los participantes de esta subcategoría si habían trabajado en alguna ocasión contestando afirmativamente en Nuevo León el 75%, en Guerrero el 48% y en Morelos el 54%. La información demográfica y económica fue muy similar a la de la categoría anterior. Sin embargo al momento de profundizar en las entrevistas personales surgieron diferentes tipos de actividades que estaban realizando en el momento de ser contactados. En base a esas actividades se desarrollaron las siguientes subcategorías:

4.3.2.1 Subcategoría: “sin ocupación alguna”

- “... me levanto a la 11 AM, veo la televisión un rato, desayuno y me salgo con mis amigos toda la tarde...” (participante Nuevo León)
- “... no, no, prefiero estar en mi casa ayudándole a mi mamá con las tareas del hogar...” (participante Morelos)
- “... me dedico a cuidar a mis hijos, mi esposo trabaja todo el día y llega en la noche...” (participante, Guerrero)

4.3.2.2 Subcategoría: “Ama de casa”

- “...pues actualmente no me dedico a nada por el momento, espero encontrar trabajo pronto, lo he buscado pero no lo encuentro...” (Participante, Guerrero)
- “... vivo con mi suegra y cuido a mis hijos, mi esposo se fue a Estados Unidos y me manda mensualmente 100 o 200 dólares...” (participante, Guerrero)

4.3.2.3. Subcategoría: Vandalismo

- “...sí, sí nos peleamos los de la banda con otras bandas... hay varias formas de pelea: picahielazos, tubazos y blocazos...” (Participante, Nuevo León)
- “... con el picahielo debes insertarlo a la altura de los pulmones o del estómago... para que no se levante rápido y no te alcance...” (Participante, Nuevo León)
- “... con el tubazo, le das uno o dos en la cabeza, para que se desmaye...” (Participante, Nuevo León)
- “... lo del blocazo significa que primero le das tubazos en la cabeza y después le dejas caer un bloque de construcción en la cabeza... y debes cerciorarte de que se muera...” (Participante, Nuevo León)
- “... yo ya he picado a varios...” (Participante, Nuevo León)
- “... he estado siete veces en la cárcel y como no soy mayor de edad siempre me sacan...” (Participante, Nuevo León)

- "... he robado a mano armada..." (Participante, Nuevo León)
- "... he matado ya a varios..." (Participante, Nuevo León)

4.3.2.4.Subcategoría: Sexo Servicio.

- "... pues doy más o menos tres servicios al día, por cada uno cobro aproximadamente \$300 pesos cada uno..." (Participante, Nuevo León)
- "... si, luego hemos sabido de páginas de internet donde están anunciados nuestros alumnos y alumnas..." (docente, Guerrero)
- "... Bueno si salgo por las noches, hago favores sexuales, ¡pero no me prostituyo!..." (Participante, Nuevo León)
- "... yo fui directora de esa escuela de Acapulco y adentro había toda una red de prostitución de jovencitas y jovencitos... Acapulco es el prostíbulo más grande de los chilangos..." (directivo de escuela, Guerrero)

4.3.2.5.Subcategoría: Delincuencia Organizada

- "... por las noches salgo y le ayudo a un señor a distribuir "mercancía" en su camioneta..." (participante, Nuevo León)
- "... es confidencial... pero se lo voy a decir..." (participante, Guerrero)
- "... una vez que dejan la escuela, pues se integran en las filas de los maleantes, luego sabemos que los matan..." (directivo, Morelos)

Como se puede apreciar en estas subcategorías presentadas, con excepción de las dos primeras, los jóvenes han desarrollado ciertas competencias especiales ante situaciones determinadas y que los vuelve aun más vulnerables. Como se muestra en los testimonios de esta categoría los jóvenes que se encuentran en esta situación constituyen el grupo mas vulnerable o el que esta mas expuesto a la violencia, a la explotación, a trabajos mas precarios, menos paganos, sin seguridad social y al abandono.

4.4. Categoría: Sus percepciones

El criterio para la formación de esta categoría estuvo basado en las percepciones y en el sentir de los propios participantes con respecto a sus circunstancias. De acuerdo a las voces de los participantes, se detectaron cuatro percepciones de ellos en relación a su situación.

4.4.1.Subcategoría: Resentimiento social.

- "... estoy molesta, no debería estar haciendo esto, yo debería estar en la escuela estudiando mi carrera y no lo estoy haciendo..." (participante, Morelos)
- "... por mí que quemen todas las escuelas, no sirven..." (participante, Guerrero)
- "... ¿que cómo me siento? Frustrado, enojado... "¿con quién? Pues no sé, conmigo, con la sociedad, con el gobierno, no sé, pero estoy molesto" (participante, Nuevo León)

4.4.2 Subcategoría: Confusión

- "... ¿culpa? Pues no lo sé, creo que es mía, pero si ya no había dinero en casa, pues... ¿cómo hacerle? (Participante, Morelos)
- "... ya no sé ni de quien fue la culpa, lo que sé es que me tuve que salir de la prepa pues mis padres ya no tenían para pagar las colegiaturas... (Participante, Nuevo León)

4.4.3 Subcategoría: Frustración

- "... pues ¿qué hacer?, me salí de la escuela por el dinero, pero ahora no puedo volver pues debo seguir trabajando y no tengo tiempo para regresar a estudiar..." (participante, Nuevo León)
- "... o estudio o trabajo, y sin trabajo no puedo mantener los estudios, entonces ¿cómo?... (participante, Morelos)

4.4.4 Subcategoría: Desesperanza

¿Si no regresas a la escuela, cómo te ves dentro de diez años?

- "...dentro de diez años, hmmm, no sé, si sigo en esto creo que estaré muerto o así..." (participante, Nuevo León)
- "...pues igual, trabajando en la obra, quizás ya no de ayudante sino de maestro o albañil" (participante, Morelos)
- "... la verdad no lo se, pero no creo que este mejor que ahora, más bien peor..." (participante, Guerrero)

Conclusiones y recomendaciones

1. La primera conclusión de este estudio centra la atención a la manera en cómo se determinan los índices de abandono escolar y de cobertura. Sin duda alguna la información obtenida en esta categoría refleja la cara bonita de la investigación, pues en los tres estados entre la mitad y la tercera parte de los participantes cambiaron de institución por diversos motivos. Esta situación nos lleva a la inferencia

de que el índice oficial de fracaso escolar de México no es confiable en su totalidad. Es decir, mientras las bases de datos de los planteles estudiados indicaban estudiantes que abandonaban los estudios, algunos de estos reinsertaban en los mismos subsistemas o en otros.

La recomendación al respecto es que se designe un número de matrícula educativa personal única a nivel nacional que permita dar seguimiento y monitorear a los estudiantes. Este número de matrícula educativa única permitiría tener control sobre la movilidad, la transferencia y cambios de nivel de cada uno de los alumnos mexicanos. Esta acción daría como resultado una estadística más certera sobre el abandono y otros índices educativos importantes, se podría obtener información más actualizada y más confiable para la toma de decisiones y la formulación de políticas y programas públicos.

2. Las causas de abandono se interrelacionan y potencializan entre sí y en la mayoría de los casos existe más de una causa que lo provoca. Ante esto resulta pobre pensar que resolviendo los problemas o las causas de mayor presencia se soluciona todo, ya que al estar interrelacionadas es necesario trabajar en diversas vías y con diversas instancias

3. Haciendo una agrupación de las diversas causas de abandono escolar por su situación o circunstancia a la que corresponde tenemos que existen las causas por situación socioeconómica (problemas financieros, problemas de salud, cambio de domicilio), por situación familiar (matrimonio, apoyo en la familia, embarazo, capital cultural heredado) por situación escolar (reprobación de materias, falta de interés en el programa de estudios, problemas de disciplina, ambiente escolar, falta de atención en el personal de la escuela y retraso de entrega de los documentos) por situación personal o individual (consumo de drogas y falta de interés en los estudios) y por situación social (participación en la delincuencia organizada, vandalismo, etc.). Cada una de estos grupos nos definen cuáles son sus orígenes y de donde proviene permitiendo poder proponer soluciones dirigidas a cada uno de los sectores involucrados para enfrentar el problema de raíz.

4. Con respecto a la afectación del abandono escolar en la calidad de la educación, Silvia Schmelkes(1995) menciona la importancia de la integración y articulación de todos los actores en la realidad educativa: padres de familia, centros escolares (docentes y directivos) y gobierno, teniendo como beneficiario principal al alumno.

Este equipo de investigación considera que la falta de esta integración y articulación está relacionada con el problema del abandono escolar en este estudio. Un tema que se considera importante es el del hartazgo escolar. Éste ha sido estudiado como uno de los fenómenos de las nuevas problemáticas educativas. Se entiende que este fenómeno expresa la consecuencia de la desarticulación entre los padres de familia y el estado con respecto al financiamiento de los estudios del joven. En la actualidad se ha discutido y estudiado mucho sobre las diversas formas de financiamiento de los estudiantes para que realicen sus estudios. Las formas más recurrentes han sido: el otorgamiento de becas subsidiadas y el otorgamiento de créditos para el estudio.

Países como Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña han desarrollado programas especiales de créditos económicos para estudiantes que se muestran con hartazgo escolar, desmotivados o no incentivados para continuar con sus estudios. Deben analizarse los elementos necesarios para poder llegar a la construcción del éxito escolar y evitar la exclusión de alumnos del sistema educativo como lo menciona Perrenaud (2008).

El Gobierno Mexicano otorga becas a alumnos del nivel medio superior, y es importante hacer un análisis de los resultados de la distribución y operación de estas becas, así como de su impacto en los niveles de exclusión escolar. La misma Secretaría de Educación de México (SEP) admite que las becas otorgadas a los estudiantes reducen el abandono escolar mas no especifican en qué medida. De igual manera la SEP ha implementado una serie de programas para evitar el abandono escolar, pero debido a su reciente creación no se puede medir todavía su impacto. (Jornada, 2014) La recomendación a esta situación versa sobre el análisis y a la discusión sobre la pertinencia del otorgamiento de becas o créditos a corto plazo para los estudiantes en hartazgo escolar o bien en situaciones socioeconómicas que no les permitan continuar con su trayectoria escolar.

5. En lo que refiere a la relación entre las competencias adquiridas y el nivel de bienestar del cual gozan los participantes, se puede ver una relación relativamente positiva. Es decir, una persona con estudios trunco de bachillerato puede llegar a obtener un mejor salario que una persona que no tenga estudios de ese nivel. Sin embargo, se considera que los rangos salariales que reciben en promedio los participantes del estudio no son suficientes para tener un nivel de vida digno, pues no alcanzan a cubrir las necesidades básicas de un individuo y mucho menos las de una familia.

La función de las instituciones educativas se ve afectada en diferentes vías en términos de abandono escolar: el contexto de violencia provocada por el fenómeno del narcotráfico en México en los años recientes, ha trastornado la función transformadora de la escuela y la ha tornado vulnerable a estas circunstancias. Se trata de un poder alterno que atraviesa los cuerpos académicos, las instalaciones y los programas, llegando a actuar como causa y efecto del abandono escolar. Por otro lado, la confirmación de las causas del abandono escolar en este nivel muestra, una vez más, la reproducción de las condiciones socioculturales de la población. Esto en virtud del índice tan elevado de abandono escolar en este nivel en relación a sus causas y efectos.

La vivencia académica de este estudio confirma lo estudiado por la literatura sobre la calidad de la educación, y refuerza la necesidad de diseñar programas específicos para lograr reducir el abandono escolar y de esta manera elevar la calidad educativa en México. El uso

de instrumentos y formulas específicas para tener indicadores específicos es muy necesario pero también se considera que, en virtud de esta experiencia, es fundamental desarrollar estudios de orden fenomenológico que permitan conocer cualitativamente la voz émica de los sujetos de la educación, en este caso, estudiantes en estado de abandono.

Uno de los hallazgos de la investigación fue el conocimiento de las competencias sociales, personales y profesionales con las que cuentan los participantes de este estudio. Se concibe a las competencias como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, cuyo ejercicio resulta imprescindible para garantizar el desenvolvimiento personal y social, la adecuación a las necesidades de su contexto, y la ejercitación efectiva de sus derechos y deberes ciudadanos.

El bajo capital cultural heredado e incorporado en los jóvenes crea que la manera de hacer, ser y tener se vea limitada por una visión corta, instintiva, pobre y de baja autoestima los cual los coloca a la deriva de ser manipulados fácilmente.

Las competencias, además, incluyen tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas, así como las actitudes o compromisos personales que implican el desarrollo de capacidades y suponen la posibilidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes.

Si hablamos en términos de competencias profesionales, éstas constituyen un factor determinante para la inserción laboral. Estas competencias son clave para la inserción al campo productivo y su déficit se traslada desde el bachillerato a la universidad, y de éste al entorno laboral.

Se entiende como “competencia profesional” a todos los conocimientos, habilidades y actitudes que sirven para desempeñar mejor un trabajo. Es decir, competencias lingüísticas (expresión oral y escrita, y en los nuevos contextos de competitividad, se requiere el dominio de un segundo idioma), competencias actitudinales (autonomía, toma de decisiones, espíritu emprendedor, preocupación por hacer las cosas bien y entusiasmo tanto para aprender como para el trabajo), competencias interpersonales (organizar, planificar, administrar el tiempo, liderazgo, asertividad y respuesta ante la presión), competencias relacionales (habilidad de relación y de adaptación a nuevas situaciones), competencias cognitivas (análisis, crítica, síntesis, generación de ideas, creatividad e innovación) y competencias instrumentales (uso de la información y de las nuevas tecnologías).

Las competencias que se desarrollan a lo largo de la educación básica no son diferentes a las arriba mencionadas, deberían evolucionar eficientemente desde el preescolar e ir concretándose a lo largo de la trayectoria educativa de las personas. Las situaciones de aprendizaje deben permitir al estudiante moverse en un ambiente en el que la solución a los problemas sea un aspecto fundamental y donde el trabajo esté orientado a obtener resultados mensurables y satisfactorios. Lo importante es que estas actividades y espacios escolares tengan la intención explícita de formar competencias laborales generales, lo que se reflejará en cualquier momento, aunque las personas abandonen sus estudios.

En este estudio se encontró que las competencias que se trasladan de la educación básica al bachillerato no han sido desarrolladas completamente, y en tal sentido el estudiante del bachillerato enfrenta la problemática de no acreditar los propósitos que este nivel persigue, esta situación se complica si se consideran las variables de: procesos de desarrollo biológico y emocional, económicos, distractores sociales, prácticas docentes deficientes, e infraestructura inadecuada en los centros educativos, por mencionar algunas.

Es necesario incrementar el nivel de desarrollo en cuanto a expresión oral y escrita, así como fomentar las competencias actitudinales: iniciativa, autonomía, resistencia al esfuerzo y preocupación por hacer las cosas bien. Estas habilidades son muy valoradas en los procesos de selección, y el responsable principal de su desarrollo es el propio individuo, quien puede hacerlo cuando ha recibido las bases para ello. Además, el entorno familiar es fundamental en el avance de cualquier competencia. También se detectó que es inminente fortalecer capacidades complementarias para el trabajo en equipo, tales como organización del tiempo, planificación, adaptabilidad, liderazgo y capacidad de negociación, competencias que deben desarrollarse con los contenidos de cualquier nivel educativo.

A pesar de lo anterior, el hecho real es que las habilidades prácticas están menos desarrolladas que el resto de los propósitos tanto de la educación básica como de la educación media superior.

Se considera que la currícula de los diferentes niveles educativos por los que transitan las personas contiene las recomendaciones didácticas para la formación en competencias y reconocemos que éstas favorecen el grado de satisfacción de los estudiantes, ya que le encuentran un sentido a sus aprendizajes.

Es esencial que todos los implicados dentro de un centro escolar compartan las estrategias para el logro del proyecto educativo, y no únicamente quienes están relacionados en forma directa con la planeación y la ejecución de la docencia, sino todas las partes de la comunidad escolar, incluyendo el personal administrativo y el de servicios generales.

6. Para efectos de prevención y detección de jóvenes en riesgo de ser excluidos, se recomienda que tanto el personal docente demás de las instituciones educativas cuenten con la capacitación necesaria para saber detectar a tiempo a un joven en riesgo de ser excluido y aplicar las medidas correctivas que correspondan. Como se mencionó con anterioridad, la SEP ha implementado programas especiales dirigidos a la detección y retención de jóvenes en riesgo, estos programas son de reciente creación e implican la inclusión de todos los actores del proceso educativo en su funcionamiento. La efectividad de estos programas aun no es factible de ser determinada, sin embargo los comentarios de los docentes y directivos que aplicaban esos programas expresaban, en menor porcentaje, un funcionamiento favorable y mayormente su baja efectividad.

7. Los juicios de excelencia creados por las escuelas tienden a la expulsión, por un lado, porque los jóvenes no se adaptan a las reglas y valores establecidos o a la exclusión por que las escuelas no son capaces de incluir los propios juicios de excelencia de los jóvenes y por lo tanto se ven en la necesidad de encontrar contextos donde sí puedan encontrar categorías similares a sus propios juicios y valores. Es necesario contemplar espacios para el dialogo, el debate, el consenso, la cooperación, etc. Los jóvenes están cuestionando cada vez mas a sus profesores por que tienen mas información al alcance, es necesario un cambio en la manera de organización e interacción docente estudiante y estudiante docente.
8. De igual manera se considera necesario la oferta de programas especiales para los padres de familia sobre como detectar a un joven en riesgo para, de ser posible, evitar el abandono. Esta medida podría estar dirigida, preferentemente, a los alumnos que se encuentren en situación de resiliencia.
9. En términos de seguridad pública, dados los tiempos de violencia provocada por los grupos del narcotráfico en México es muy necesario que el sistema educativo trabaje más en programas dirigidos hacia la prevención del consumo de estupefacientes, pues está comprobado que este hecho puede culminar, independientemente del problema de salud pública, en el reclutamiento de jóvenes por parte de la delincuencia organizada para realizar sus actividades. También se debe tener más vigilancia dentro de los centros escolares para evitar la penetración de grupos de esta índole y que se conviertan los planteles en centros de consumo y distribución.
10. La Declaración de los Derechos Humanos de los Niños de la ONU en 1959 indica que: “El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le debe dar una educación que favorezca su cultura general y le permita desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, para llegar a ser un miembro útil a la sociedad.” Esta Declaración, además de proclamar los derechos de las niñas y los niños, insta a los padres, a los adultos, a las organizaciones y a las autoridades, a que reconozcan estos derechos y luchan por ellos. En la convención de los Derechos Humanos de la ONU en 1989 se establece que los niños y niñas tienen derecho: “A la educación, la que estará encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, así como inculcarle el respeto de los derechos humanos, el respeto a sus padres, el cuidado y conservación de su propia identidad cultural, de su lengua, sus valores, del medio ambiente y el amor por su patria, con el fin de que asuma una vida responsable en una sociedad libre” . En la misma convención de los Derechos Humanos se establece que el niño tiene “El derecho a ser protegido contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias psicotrópicas, así como impedir que se utilice a niños en la producción y tráfico de estas sustancias”.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- (2006) presentó un estudio denominado “Niños Invisibles” y especifica que existen en el mundo niños (población entre 0 y 18 años) cuyos derechos fundamentales, especificados en las declaraciones anteriores, han sido violentados y su invisibilidad consiste en no aparecer en la estadística oficial y por tanto representa mayor dificultad para darles la atención necesaria. Como se pudo apreciar en este estudio, una parte importante de los jóvenes participantes de este estudio podrían estar catalogados como “niños invisibles” bajo la perspectiva de la UNICEF en su estado mundial de la infancia. Los jóvenes, al abandonar sus estudios de educación media superior por el propio sistema, están siendo privados de sus más elementales derechos humanos. Se entiende que el Estado debe cuidar de éste y otros derechos en caso de que los padres o la familia estén imposibilitados para hacerlo. Los jóvenes de este estudio que están en el tráfico y consumo de drogas también están siendo privados de este derecho.

Los jóvenes que han suspendido los estudios y están inmersos en el mercado laboral, también han sido privados de su derecho elemental, el cual se marca en esta misma convención: “El derecho a ser protegido contra toda clase de explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social”. Aquellos que no cuentan con seguridad social son doblemente privados de su derecho a tenerla.

Los jóvenes de este estudio que han abandonado la escuela de nivel medio superior están siendo privados de sus derechos humanos más elementales. Ésta es la característica principal de los niños invisibles según la perspectiva de la UNICEF (2006), no solamente por el hecho de abandonar los estudios, sino por los efectos que el fracaso escolar ha tenido en sus vidas.

Es imperante el reconocimiento estatal y el diseño de medidas correctivas que permitan a los jóvenes del nivel medio superior el disfrute y ejercicio de sus derechos fundamentales. Desde el punto de vista de que entre la tercera parte y la mitad de los jóvenes de los estados estudiados se encuentran en estas circunstancias de invisibilidad, esto le da a la práctica de la violación de sus derechos en la característica de sistemática.

También hay que señalar que las escuelas o planteles con población campesina, indígena y de contextos menos favorecidos cuentan con la menor calidad y la mayor necesidad lo cual constituye aun una problemática que atacar.

Se espera que este estudio demuestre de manera científica esta problemática y que se realicen acciones serias y contundentes para solucionarla. Algunas acciones que se sugieren son las siguientes:

- Ampliar la distribución y promoción de los programas alternativos en línea y a distancia de calidad para que los jóvenes que se ven en la necesidad de abandonar el modelo presencial puedan tener la oportunidad de continuar sus estudios de nivel medio superior. La

promoción puede realizarse en los centros de trabajo y, a su vez, se pueden ofrecer estímulos fiscales a las empresas que favorezcan la implementación de estos programas dentro de sus instalaciones.

- En atención a la ya aprobada obligatoriedad del nivel medio superior en México, es conveniente sugerir búsquedas masivas de jóvenes que han desertado recientemente. Los jóvenes que suspenden sus estudios tienen la percepción de que no son importantes para la sociedad, y necesitan saber que lo son. La búsqueda de jóvenes para promover los diversos programas que existen sería una alternativa y, además, es conveniente hacerla desde instituciones gubernamentales, o bien organizar movilizaciones sociales en las que la propia sociedad (jóvenes, brigadas de ancianos y adultos, entre otros) localice directamente a estos chicos y los convenza de los beneficios de regresar a la escuela. Esto último aunado, obviamente, a una mejora y aumento de programas de financiamiento, como se propuso anteriormente.
- Debido a que se determinó como causa y efecto del abandono el consumo de estupefacientes se recomienda que se deben tomar medidas drásticas como lo puede ser la aplicación de exámenes “antidoping” a los jóvenes de bachillerato. Esto permitiría detectar quiénes son los jóvenes que se encuentran ya consumiendo y canalizarlos a instancias que les ayuden con este problema. Se está en el entendido de que esta medida es, inclusive, ilegal al hacerla obligatoria, sin embargo, se podría proponer un cambio en la legislación al respecto, o bien aplicarla de manera voluntaria. Se considera que ante este tipo de problemática drástica, las soluciones y acciones deben ser de la misma naturaleza. Esto es, se debe tratar el problema del consumo como un problema de salud antes de que pase a ser un problema legal.
- El estudio arrojó como hallazgo que el embarazo en adolescentes es un hecho vigente y que tiene afectaciones en el abandono escolar, por lo que se sugiere que se incrementen los programas de planificación familiar en las instituciones de educación medio superior. También se recomienda que existan programas especiales que atiendan a estudiantes que son madres de familia o lo van a hacer y se les pueda dar la facilidad de que continúen con sus estudios ya que en la medida en que aseguremos el futuro y éxito de la madre aseguramos el éxito del hijo, en pocas palabras, es un doble beneficio a largo plazo.
- Dentro de las competencias para la vida, se recomienda que se haga especial énfasis en la necesidad de desarrollar programas enfocados en la equidad en género que se puedan contrarrestar las consecuencias del paradigma machista, detectado en el estudio, y concientizar a los jóvenes sobre la necesidad y los beneficios de que incrementen su nivel escolar.
- Incluir dentro de los programas de estudio las habilidades integrales como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el trabajo comunitario, así como la profesionalización docente y un sistema integral de evaluación que incluya la; coevaluación, autoevaluación, validación entre otras.
- Vincular la escuela o planteles con los padres de familia, la sociedad civil, las autoridades educativas, las empresas, etc. a través de redes que permitan la inserción de los jóvenes en la vida productiva y social.
- Establecer políticas que permitan incorporar los mejores profesores y recursos en los planteles de las poblaciones más desfavorecidas para que les permita elevar su capital cultural de su localidad con lo cual pueda traer un mejor desarrollo y evite la migración.

Conclusión final

Las causas comunes del abandono escolar se vieron confirmadas a través de los instrumentos de recolección de datos de este estudio y esto demuestra el todavía aun gran reto que tiene el país para lograr la cobertura total de los jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior. Esto en términos de nivel socioeconómico de la población, reprobación y pertinencia de los planes de estudio del nivel. También se debe actuar en consecuencia en el reforzamiento de la educación sexual y reproductiva en las aulas para evitar los embarazos prematuros que, en muchas de las ocasiones culminan en el abandono escolar. La pobreza en la que vive el 52% de la población mexicana está afectando severamente los derechos de los estudiantes al contribuir al abandono escolar o bien, potenciar los otros motivos que lo generan.

Los testimonios de los participantes también arrojaron nuevas causas que no se habían documentado con anterioridad, esto pone al descubierto un escenario por demás preocupante: la violencia organizada como causa además de actuar como efecto. Se debe actuar en consecuencia pues, según la voz émica de los participantes, muchos jóvenes se están yendo a estas filas y su promedio de vida, a partir de que entran, es de tres a cinco años. Muchos de los jóvenes que abandonaron el nivel forman parte de la base de datos de los más de 60 mil muertos en los últimos nueve años de la guerra contra el narco. Si bien las instituciones educativas tienen sus limitaciones para poder realizar su acto de transformación humana que se requiere, pero este equipo de investigación considera que debe repensarse la educación antes estas circunstancias pues de otra forma se estaría cayendo en una reproducción social de la realidad en la escuela al diseñar y aplicar los criterios de excelencia, que muchos estudiantes no cumplen dando como resultado su exclusión del propio sistema educativo. Esto repercute, como ya vimos, en un detrimento de su bienestar al tener bajos ingresos, ser empleados en trabajos que los vulneran socialmente o incluso, los tienen en circunstancias de explotación similares a las que se daban en los tiempos de la esclavitud. En el peor de los casos, y esto representa entre una tercera y cuarta parte de los jóvenes participantes, los lleva a vivir en la invisibilidad, en la que sus derechos fundamentales son violentados.

Los jóvenes que abandonaron los estudios y que no están empleados pueden llegar a desarrollar ciertas habilidades para realizar actividades delictivas como el vandalismo y el consumo y tráfico de drogas, entre otras. Situaciones que se han propiciado debido al incremento de la inseguridad en el estado y en el país. Los grupos delictivos están ofreciendo, con éxito, un camino fácil a estos jóvenes. Los mecanismos estatales están fallando en la prevención del abandono, la retención de estudiantes y la recuperación de los jóvenes en situación de abandono. Es necesario reforzar, o bien rediseñar, estos mecanismos de manera que esto no suceda.

Los jóvenes que suspenden los estudios de nivel medio superior se encuentran sumidos en la confusión, deambulan entre la esperanza y la desesperanza de su presente y su futuro. Son parte del bono demográfico que no cuenta con las competencias necesarias para desarrollarse laboralmente, tener una vida digna, y de esta manera contribuir al desarrollo del país. Son jóvenes en riesgo, y si no se presta atención especial a su situación estarán en la posibilidad de tener un futuro nada promisorio. Es urgente aplicar medidas en términos de la retención y recuperación de estos jóvenes por parte de la sociedad ya que el efecto puede ser contraproducente y a la larga cobrar un costo social muy alto.

Para lograr una mejor calidad de la educación, de acuerdo a las teorías de la calidad educativa, es necesario trabajar no solamente en planes de estudio, también se deben trabajar en la dimensiones de la participación social que permitan diseñar un currículum acorde a las necesidades sociales y laborales del entorno de cada una de las entidades mexicana, de ahí la necesidad de realizar más estudios focalizados como este, por estado y no en general en todo el país. También se debe trabajar en lograr la equidad en el acceso al nivel y la permanencia de los jóvenes en la escuela. El no hacerlo permitirá que el desarrollo casi sistemático del fenómeno del abandono escolar se prolongue, logrando que los jóvenes mexicanos en estado de abandono continúen con percepciones de resentimiento social, confusión, frustración y desesperanza sobre su presente y su destino futuro. Los estamos perdiendo.

Referencias

1. Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México
2. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica – CONALEP- (2004). *Informe ejecutivo Nacional 2004*. Ciudad de México.
3. Consejo Nacional de Población –CONAPO- (2015). *Proyecciones de la población 2010-2050*. CONAPO: Ciudad de México. (<http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones>).
4. Glaser, b y Struss, a. (1967) *El desarrollo de la teoría fundamentada*. Aldine: Chicago, Illinois.
5. Gobierno del Estado de Guerrero (2010). *Plan Estatal de Desarrollo 2010-2015*. Gobierno del Estado de Guerrero. Chilpancingo, México.
6. Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI- (2015). *Ocupación y empleo*. INEGI: Ciudad de México (<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=25433&t=1>).
7. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación -INEE- (2013). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. INEE: Ciudad de México.
8. NOTIMEX, (2014) Periódico la Jornada. *Otorgará la SEP dos millones de becas para reducir el abandono escolar en bachillerato*. Jornada: Ciudad de México.
9. Perrenaud, P (2008) *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata: Madrid.
10. Schmelkes, S (1995) *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. SEP: Ciudad de México.
11. Schultz, T (1985). *Invirtiendo en la Gente*. Ariel: Madrid.
12. Secretaría de Educación Pública –SEP- (2007). *Plan Nacional de Educación 2007-2012*. Gobierno Federal: Ciudad de México.
13. Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
14. Torres, A (2012) *Método Torres ®. Método de investigación para realizar estudios de abandono escolar*. Comité Sur Sureste de Cooperación con la UNESCO. Ciudad de México.
15. UNICEF (2006). *Estado Mundial de la Infancia*. UNICEF: París.

Une proposition de lecture : **Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York, NY : Teachers College**

Simon Dumouchel, étudiant à la maîtrise en sciences en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Les idées de John Dewey ont eu une grande influence dans le milieu de l'éducation. Un des textes majeurs de Dewey, *Democracy and education*, publié en 1916, discutait de la place et du rôle de l'école publique dans la société démocratique, ainsi que des aptitudes et compétences que les enseignants doivent développer chez leurs élèves. Nel Noddings s'est inspirée de Dewey ; ses propos sont une actualisation de ceux de Dewey pour le XXI^e siècle, le titre du livre l'indiquant explicitement : *Education and democracy in the 21st century*. Tout en considérant le discours de Dewey, l'auteur propose certaines idées qui s'en éloignent, la principale raison relevant du décalage temporel. Noddings (2013) insiste sur le fait qu'il faut abandonner la pensée du XX^e siècle. Sans la caractériser explicitement, elle mentionne plutôt les éléments de cette pensée que l'on devrait laisser de côté, d'autres que l'on devrait revoir, analyser et réévaluer. Une des principales notions est la compétition qui, en éducation, devrait laisser sa place à la coopération. Elle cite d'ailleurs des déclarations du Président Obama soulignant que les États-Unis devaient se surpasser et innover de manière à assurer un leadership dans le monde entier. Cette attitude visant à dominer, à être « numéro un » et le désir de convertir le monde à la démocratie étatsunienne doivent être abandonnés. L'auteur mentionne qu'il faut garder en mémoire les réussites passées qui ont permis aux États-Unis d'être si influents et « de monter au sommet », mais, en même temps, il importe de tenir compte des erreurs qui ont été commises. À travers la lecture, trois questions principales reviennent. En considérant que c'est par le dialogue, la coopération et le développement de l'esprit critique que l'on pourra dépasser ces habitudes dominatrices et compétitives qui caractérisaient le XX^e siècle, quel doit être le rôle de l'éducation, de ses acteurs et quelles seront les finalités qui permettront de diriger la société vers une démocratie mondiale où l'interdépendance existe à tous les niveaux ? Quelles sont les objections morales, y en a-t-il ? Quelle est l'utilité, pour qui l'est-ce ? Tout au long du livre, on souligne également l'importance d'abandonner la recherche de la panacée.

Dans le premier chapitre de ce livre, Noddings (*Ibid.*) affirme que, de nos jours, selon les médias et les politiciens, les écoles publiques échouent dans leur tâche. Ces propos ne tiennent compte que des résultats des tests standardisés appliqués aux élèves. De plus, il est important de souligner que ce ne sont pas toutes les écoles qui n'atteignent pas les objectifs, seulement certaines. Les mesures prises pour remédier et améliorer la situation ne devraient pas viser toutes les écoles, car si le problème est mal

identifié, les mesures correctives n'apporteront pas de solution, mais risqueront plutôt de créer d'autres problèmes. Les conclusions des travaux de Ravitch (1995, dans Noddings, 2013) établissaient que l'augmentation des standards nationaux améliorerait l'éducation. Noddings ajoute que le lien entre la création de standards nationaux élevés et la perception que les écoles échouent a été explicité par Ravitch. En fait, cette dernière avait tort et elle le reconnaît aujourd'hui (Ravitch, 2010). Noddings (2013) mentionne que la responsabilité de la réussite et de l'échec ne peut être uniquement attribuée aux enseignants, les milieux sociaux, économiques, ethniques ont une influence certaine. Néanmoins, le programme *Race to the top* est présent et renouvelé aux quatre ans (Ceglie et Olivares, 2012). Noddings (2013) souligne que le réel problème avec les résultats fut les attentes basses et le fait que ces attentes ont été augmentées pour tous sans discernement, ce qui a causé plusieurs problèmes et certaines inadaptations sociales (Brown, 2005).

Après cette revue générale des maux de l'éducation étatsunienne, Noddings (2013) traite de la démocratie qu'elle approche sous deux angles : le dialogue et le choix. Elle reprend les deux principales caractéristiques de Dewey (1916) : les membres d'un groupe d'une démocratie partagent plusieurs intérêts semblables et différents et ces groupes sont en interaction et agissent en coopération avec d'autres groupes. Le projet d'une école démocratique requiert de considérer au départ où on se trouve et dans quelle direction aller pour concevoir une société qui reconnaît la diversité et les différences, l'interdépendance des groupes et qui sera plus forte grâce à l'épanouissement des individus. Elle conclut que la communication, plus précisément le dialogue, est la voie à suivre parce que celui-ci affecte autant les deux parties. Noddings (2013) soutient, d'abord, que pour avoir une démocratie tous doivent participer. Ensuite, elle souligne que le dialogue doit précéder l'établissement de valeurs communes, car il permet de délibérer, dans le sens où l'on fait l'examen minutieux de ces valeurs avant de les prôner et de les adopter. Ainsi, elle soulève le débat sur la place de l'éducation libérale ; on y reviendra plus loin. Le second angle est le choix. Les élèves se font dire quoi faire, quand le faire et comment le faire pour obtenir des « A », les enseignants n'ont guère plus de choix. Elle relève que même s'il était davantage bénéfique de s'éloigner du curriculum certaines fois, plusieurs enseignants ne le font pas puisqu'ils doivent suivre un curriculum qui est aligné sur les tests, puisqu'ils sont tenus comme responsables ; c'est également ce que Ceglie et Olivares (2012) soulèvent. En déplorant ce manque de choix des

élèves et des enseignants, Noddings (2013) termine en disant que les cours devraient toujours être riches intellectuellement et significatifs pour les élèves puisqu'un des principaux buts d'une éducation démocratique est de produire des citoyens capables de réfléchir et de faire des choix éclairés ; il ne faut pas seulement enseigner la démocratie, mais la faire vivre.

Le troisième chapitre du livre met l'accent sur l'équité. Noddings soulève qu'il est faux de croire que tous les élèves peuvent apprendre de la même façon. Selon elle, un curriculum unique met en péril la démocratie. Comme Dewey (1916), Noddings perçoit le risque que les mêmes élèves réussissent, ou échouent, chaque année si les différences, les talents et les intérêts de chacun sont ignorés. L'école ne doit pas considérer uniquement l'instruction comme finalité ; il en est d'autres à prendre en compte, surtout que la finalité « instruction » n'est mesurée que par les tests standardisés qui excluent la compréhension et la créativité. Il y aurait donc un risque que l'on ne reconnaisse les élèves que par les résultats. L'équité scolaire ne se discute pas uniquement dans une vision de succès économique apportée par la réussite du parcours, mais par le développement intellectuel que ne considèrent guère les tests. D'ailleurs, Brown (2005) soulevait que ces tests constituaient une sorte de violence symbolique puisque ce sont les valeurs de la classe sociale dominante qui sont mesurées. L'instruction ne peut donc pas être l'unique finalité de l'école. Noddings (2013) avance alors que l'éducation est un projet qui comporte plusieurs finalités. Au XXI^e siècle, les sociétés s'entendent pour dire que la coopération devrait surpasser la compétition. La paix et la prospérité sont les principales finalités sociales et la collaboration est une valeur, une technique et une pratique qui encourage ces fins. Il s'agit en fait d'un principe idéologique ; Noddings parlera de *global life*. Pour elle, les finalités scolaires devraient s'organiser autour des trois grands domaines de la vie : la communauté (*civic*), le travail, l'aspect professionnel (*occupational*) et l'aspect personnel et la maison (*home and personal*).

Dans le domaine de l'éducation, les finalités (*aims*) doivent être comprises comme étant larges et liées aux buts (*goals*) et aux objectifs (*objectives*). Elle les hiérarchise : *aims-goals-objectives*. Cette hiérarchie va du général au spécifique. Les *objectives* correspondent à un concept, une technique, mesurable, que les élèves apprendront dans une activité pédagogique. Les *goals* doivent pouvoir être atteints et sont créés en considérant les champs d'intérêt et les capacités des élèves ; ils forment un ensemble d'actions. Les *aims* reflètent les valeurs de la société dans laquelle l'école se trouve et qu'elle prônera. Noddings (2007) dit alors que la planification débute des *aims* aux *goals* vers les *objectives* et que l'évaluation se fait dans l'autre sens. Lenoir (2013) propose également une hiérarchie similaire où l'on retrouve, du général au spécifique, respectivement : finalité-objectif-but. Les objectifs chez Lenoir correspondent davantage aux *goals* et les buts aux *objectives*, alors que les finalités sont les *aims*. Noddings (2007, 2013) mentionne que tout ce qui est fait par les enseignants – de la planification à l'évaluation — doit passer par ce cheminement.

Noddings (2013) débat ensuite de la place de l'éducation libérale qui met l'accent sur la littérature, l'histoire, la philosophie, les mathématiques, la science et les arts. Elle souligne le fait que ce type d'éducation a été la structure principale de l'enseignement supérieur. Son influence se ressent dans les curricula des écoles où se retrouvent les disciplines scolaires qui en découlent. Elle constate que cette influence a diminué avec la professionnalisation. Le problème qu'elle soulève se situe au niveau primaire et secondaire où l'éducation libérale se réduit plutôt à la mémorisation de détails factuels et à l'apprentissage de techniques au lieu de répondre aux « grandes questions » que cette éducation suggère. On assiste à un cloisonnement de ces disciplines et aucun lien n'est tissé entre elles. Sa réponse est claire, il faut faire de l'interdisciplinarité, « *stretch their disciplines from within* » (p. 64). Cependant, une certaine liberté est nécessaire pour mettre en pratique une telle approche, les enseignants ne sont pas familiarisés ni préparés, entre autres à cause des tests standardisés.

L'éducation à la vie domestique (*educating for home life*) devrait, selon Noddings (2013), être ajoutée aux pratiques. Elle invoque que si nous désirons aider tous les élèves à réussir, en considérant que ce ne sont pas tous les parents qui ont suffisamment d'habiletés et de connaissances pour offrir une bonne éducation à leurs enfants, et que l'on considère qu'une des finalités (*aims*) est de préparer les élèves à avoir une vie satisfaisante et épanouie, la gestion domestique (*homemaking*) et parentale (*parenting*) est nécessaire à l'éducation. Il est évident qu'il ne s'agit pas d'ajouter ces cours au curriculum, mais bien de la concevoir dans une perspective interdisciplinaire. L'objectif sous-jacent à cette idée est que les enseignants se questionnent sur la contribution des connaissances et des savoirs de leur discipline à la vie quotidienne, présente et future, des élèves. Plus tôt, nous avons mentionné qu'un des questionnements était de savoir comment arriver à une démocratie mondiale par l'éducation. Le septième chapitre traite principalement de l'importance de cette interdépendance et de l'acceptation des différences grâce à une approche écologique cosmopolite, un cosmopolitisme écologique (*ecological cosmopolitanism*), tout en critiquant la surconsommation étatsunienne, due à une « habitude historico-socio-écono-politique ».

Une suggestion importante émerge alors : adopter une attitude plus humble et critique quant à la nation et apprécier davantage l'environnement au sein duquel cette nation est née. Le mouvement écologique permet de comprendre l'interdépendance de toutes les espèces et de capturer ainsi l'essence de la coopération et des liens entre les objets, ce qui est nécessaire à une éducation du XXI^e siècle. De plus, une approche de ce type permet de traiter de phénomènes présents, problèmes et solutions, contrairement à ce qui a été mentionné à propos du déclin de l'influence de l'éducation libérale où elle ne se résume qu'à la mémorisation de faits sans liens. L'aspect cosmopolite consiste à se considérer comme citoyen du monde. C'est une idée qui n'est pas généralement acceptée aux États-Unis (Noddings, 2013). Il s'agit de se définir comme un citoyen du monde vivant dans une certaine nation. Ainsi, cela permettrait également de voir comment les nations sont elles-mêmes interdépendantes, par la culture et l'édu-

cation entre autres. Noddings souligne également à travers ce chapitre que les écoles n'ont pas réussi à sensibiliser les élèves à la manipulation des médias. Les gens du milieu éducatif, les parents et les politiques doivent donc être vigilants et être attentifs aux finalités éducatives de la société démocratique du XXI^e siècle. Une des perversions de ces finalités est l'obsession liée au salaire élevé et au succès économique.

Le chapitre suivant traite de la formation professionnelle (*vocational education*) menant à une profession (*occupation*). Noddings utilise le terme *occupation* dans son sens commun, soit comme un moyen de gagner sa vie. L'école devrait permettre à tous d'agir délibérément et moralement dans tous les domaines de la vie. Puisqu'il y a des professions inintéressantes, mais qui doivent être assurées, il devient alors important de pouvoir trouver du sens dans les autres domaines de sa vie. L'enseignement professionnel ne doit pas devenir une préparation à un travail routinier (Dewey, 1916). Il faut différencier les écoles de formation professionnelle des écoles professionnelles « haut de gamme » (*elite school*). Hautement compétitives, leur objectif est d'offrir la meilleure préparation pour les études supérieures, acceptant les élèves en fonction de leurs résultats aux tests standardisés. Ce n'est pas de ces écoles dont il est question.

L'éducation doit donc être pensée comme un médium de croissance continue et de préparation au succès et à la satisfaction dans les trois grands domaines de la vie, soit personnel, communautaire et professionnel, qui correspondent d'ailleurs aux trois finalités identifiées par Noddings (2013) dans le premier chapitre du livre. Les enseignants sont peut-être en meilleure position que les conseillers en orientation, sans critiquer leur travail, pour saisir les motivations, les forces et les faiblesses des élèves. Ainsi, Noddings suggère de revoir le rôle des *middle schools* pour favoriser le développement de l'éducation professionnelle. Comme les *junior high schools* qu'elles remplacent, elles ne servent que de pont vers le secondaire. Leur rôle devrait plutôt servir à organiser des cohortes en fonction des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves en éliminant les tests et permettant l'exploration de divers champs disciplinaires. Ainsi, les élèves seraient accompagnés et pourraient éventuellement faire un choix éclairé, celui d'aller au secondaire dans un programme leur correspondant. Comme il a été mentionné, le but (*goal*) est en lien avec une des finalités (*aims*), celle concernant l'aspect professionnel.

Après avoir abordé l'aspect professionnel, Noddings se penche sur l'aspect personnel où trois types d'éducation sont considérés : l'enseignement moral, la connaissance de soi et l'enseignement spirituel. En ce qui a trait à la morale, depuis très longtemps, elle se consacre à l'enseignement de la vertu. D'ailleurs, Kohlberg (1981, dans Noddings, 2013) en fait la critique en considérant qu'il s'agit d'un « fourre-tout vertueux » (*bag of virtues' approach*). Sa critique se fait en deux points. D'abord, cet enseignement moral ne fonctionne pas ; ensuite, il relève de l'endoctrinement. C'est l'étude de Hartshorne et May (1928, 1930, dans Noddings, 2013) qui l'a mené à cette critique. Elle démontrait que les enfants se comportaient bien seulement lorsque les

adultes les surveillaient directement, malgré l'enseignement vertueux reçu. En se détachant de la vertu et en adoptant une position quant à une justice universelle, d'autres problèmes surgissent, dont le fait qu'il n'y a pas une définition consensuelle et qu'elle peut varier selon le lieu et l'époque (Noddings, 2013). Noddings suggère plutôt de porter les efforts sur la relation, de façon à se reconnaître et à devenir un individu à travers sa relation à autrui. Cette perspective rejoint les propos de Lenoir (2014) et de Reboul (1991). Le but de l'enseignement moral est de créer un climat de « bienveillance naturelle » (*natural caring*) qui se définit par un respect de l'autre qui n'est pas circonscrit par des règles : on le fait parce que l'on veut le faire. Lorsque des comportements font échouer cette « bienveillance naturelle », il faut passer à une « bienveillance éthique », soit à un ensemble de comportements bienveillants créé par l'expérience. Ces propos se réfèrent aux précédents travaux de Noddings (1984). Outre ces bienveillances, l'enseignement moral se fait par le dialogue puisqu'il implique l'expression et l'écoute qui caractérisent l'ouverture aux autres. On peut rappeler que le dialogue, qui n'est pas synonyme d'argumentation, où il y a un gagnant, est à la base du développement de la pensée critique qui est essentielle aux finalités éducatives du XXI^e siècle. Les écoles ont également mis en place des programmes d'aide à la communauté prônant ainsi des comportements prosociaux. Il faut éviter de corrompre ce type de programme en l'évaluant, puisque les élèves se concentreraient sur l'obtention de bons résultats et non sur les actes posés. Noddings considère qu'il s'agit à nouveau d'une perversion économique où les bons résultats offrent plus de chance au succès économique. Enfin, l'enseignement moral comporte la *confirmation*, consistant à faire émerger le meilleur de chacun.

Pour ce qui est de la connaissance de soi, en accord avec Dewey (1916), l'école doit permettre aux élèves de trouver ce pour quoi ils sont faits ; l'inverse serait d'imposer un curriculum unique à tous en promettant que s'ils continuent, ils trouveront leur voie. L'enseignement spirituel diffère de l'enseignement religieux. L'enseignement libéral permet et favorise ce type de discussion. Or, étant donné que les disciplines sont cloisonnées au secondaire, on ne peut les qualifier de libérales ; il devient difficile de travailler ces questions de spiritualité (Noddings, 2013). Toutefois, les enseignants doivent introduire l'idée d'une spiritualité et permettre aux élèves d'y réfléchir.

Le dixième chapitre est consacré à la réponse de cette question : quels sont les problèmes de l'éducation citoyenne actuelle ? Traditionnellement, l'éducation citoyenne aux États-Unis consistait à l'apprentissage d'éléments factuels de l'histoire, des structures gouvernementales, des documents historiques et du développement économique. Au XXI^e siècle, il faut trouver une façon de diminuer l'influence de ces éléments sans enlever le respect qu'ils méritent puisque l'intention serait de se diriger vers une démocratie mondiale. Il faut donc que les États-Uniens abandonnent le désir d'être « numéro un », car ce n'est pas du patriotisme. Contrairement à l'approche cosmopolite, le patriotisme procure un sentiment d'appartenance. Or, il faut considérer que l'approche cosmopolite est orientée vers la coopération avec la terre entière,

la nation universelle. Toujours dans la perspective de l'approche cosmopolite, mis à part les gains juridiques, il existe beaucoup de problèmes ethniques et multiculturels aux États-Unis (Brown, 2005; Noddings, 2013). La raison provient du fait que l'assimilation à la culture étatsunienne, l'attachement à la culture première et l'entreprise d'une culture universelle sont souvent considérés comme mutuellement exclusifs. De plus, les stéréotypes, provenant de l'idée que les minorités performant moins bien que la classe dominante, ce que Brown (2005) défend, n'aident pas la situation. Noddings (2013) revient donc sur le fait qu'il faut encourager le développement complet des intérêts et des aptitudes des élèves. Ensuite, le service militaire, qui est rarement considéré comme un acte de patriotisme, pose un danger moral important qui n'est généralement pas traité : la perte de la moralité au combat. En prenant en compte cette conséquence, il devient important d'introduire une sensibilité civile quant à la guerre pour pouvoir en discuter. L'éducation politique réside dans la connaissance des grands événements du pays et de ses institutions. Il y a peu de considération pour l'aspect philosophique derrière les différents courants politiques. Lorsque s'offrent des activités en vue d'une démocratie participative, l'accent passe de l'apprentissage de la démocratie vers l'importance que chaque activité peut rapporter individuellement : « *Everything is aimed at eventual economic success* » (p. 140). Enfin, si les questions relatives à l'éducation citoyenne correspondent aux problèmes actuels, la nécessité de la pensée critique s'avère nécessaire à la formation de citoyens qui peuvent délibérer et surmonter ces problèmes.

Enfin, le dernier chapitre traite de la pensée critique dans l'éducation du XXI^e siècle à travers cinq perspectives sur lesquelles les politiques devront se pencher de façon critique pour identifier la direction à prendre. La première perspective concerne les standards et les connaissances de base. Noddings (2013) affirme que depuis les années 1960 et 1970, les contenus n'ont pas réellement changé, sauf dans leur formulation qui est plus directe. Une première critique est adressée au programme en deux points : ce n'est pas vrai que les contenus curriculaires sont nouveaux et forcer les élèves à suivre un curriculum unique met en danger la démocratie, comme déjà mentionné. Puisque peu de choses ont changé, pourquoi investir ? De nouveaux standards nécessitent de nouveaux tests, donc beaucoup de coûts liés au design, à la vérification de l'efficacité et aux moyens mis en place pour prévenir et détecter la triche. De plus, le curriculum doit correspondre à ce qui est testé : « *Talk about putting the cart before the horse !* » (p. 145). Avec tout cela, advenant que la correspondance curriculum-test soit presque parfaite, les enseignants se justifieraient d'enseigner pour les tests, puisque ceux-ci se substitueraient au curriculum. C'est présentement cette différence qui est au centre de la critique de Ceglie et Olivares (2012). La seconde perspective renvoie à la construction du curriculum. Cette tâche doit considérer la planification mentionnée au chapitre 4. Le cheminement doit passer par les finalités (*aims*) qui seront traduites en buts (*goals*) et ceux-ci traduits en objectifs (*objectives*). Noddings ne préconise pas une approche du curriculum en particulier, que ce soit le constructivisme, le béhaviorisme ou une autre approche ; cela importe peu. Il s'agit par contre de réfléchir aux be-

soins des élèves et de la société. En troisième lieu, il importe de tenir compte des « trésors pédagogiques » (*pedagogical treasure*) qui consistent en des moments d'enseignement spontané où des événements font sortir les enseignants des plans établis. Ils ne devraient pas non plus se restreindre à un seul cadre théorique. À nouveau, ils doivent réfléchir aux besoins des élèves, aux objets d'enseignement et aux besoins de la société. Les enseignants se doivent d'analyser les élèves avant d'entreprendre l'enseignement de connaissances pour savoir où ils en sont dans leur compréhension et s'ils sont prêts à progresser sur le plan cognitif. Enfin, ce sont les relations humaines respectueuses qui doivent guider l'enseignement. Le statut des enseignants et des tests renvoie à la quatrième perspective. Les enseignants, en tant que professionnels, doivent avoir le contrôle sur ce qu'ils enseignent et sur la façon de le faire. Ils ne devraient pas être évalués entièrement sur la base de résultats aux tests, et encore moins humiliés publiquement par la publication des évaluations. Le questionnement devrait porter sur les conséquences de l'évaluation des enseignants et non sur les moyens à utiliser. Ce n'est pas par les pénalités salariales (Ceglie et Olivares, 2012), les humiliations et les menaces que l'on améliorera les performances d'un enseignant, tout comme on n'améliorera pas les performances d'un élève de cette façon. Enfin, la cinquième perspective réside dans l'évaluation critique du langage et du discours utilisés de nos jours en éducation. C'est très important parce que l'influence se fait sentir à tous les niveaux : « *Business has become the main metaphor in education* » (Noddings, 2013, p. 154). En dressant un champ lexical du monde entrepreneurial, des expressions telles que « compétition », « efficacité », « tolérance zéro », « rendement », « tenir pour responsable » (*accountability*) et « ce qui marche » ressortent. Noddings indique que ces notions, sans être complètement inutiles en éducation, ne doivent pas dominer le discours éducatif, sans quoi l'école publique est vouée à disparaître. Baillargeon (2006) reconnaît également que le discours scolaire québécois est imprégné de la pensée économique. Selon Noddings (2013), la métaphore idéale serait celle de la « maison » (*home*), où les expressions reliées à l'école inviteraient à la sécurité, à l'encouragement, au soutien moral, à la coopération, à la conversation. Il ne faut pas plonger dans ce discours tout comme il ne faut pas abandonner entièrement le discours entrepreneurial. L'idée générale est d'enseigner pour former des citoyens critiques vivant dans une démocratie mondiale. Les Étatsuniens doivent arrêter de forcer les autres à adopter leur démocratie et se rappeler qu'elle est une perpétuelle construction faite dans la coopération. « *So is education* » (p. 157).

Références

- Baillargeon, N. (2006). La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique. *Possibles*, 30(1), 139-184. Document disponible à l'adresse <http://classiques.uqac.ca/contemporains/baillargeon_normand/reforme_qc_education/reforme_qc_education.pdf>.
- Brown, J. E. (2005). Highly qualified minority teachers : Do high-stakes teacher tests weed out those we need most? *Inter-*

- national Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 6(1), 105-137. Document disponible à l'adresse <<https://web-a-ebshost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2e103e1e-5f53-4f56-900327a50ddb03f%40sessionmgr4003&vid=4&hid=4101>>.
- Ceglie, R. et Olivares, V. (2012). Science and mathematics textbook progression : Textbooks, testing, and teaching. In H. Hickman et B.J. Porfilio (dir.), *The new politics of the textbook : Critical analysis in the core content areas* (p.111-131). Rotterdam : Sense.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY : Macmillan.
- Lenoir, Y. (2013). Les finalités éducatives scolaires, un objet hautement problématique. *Les Bulletins de la CRCIE*, 4, 2-7. Document disponible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/crcie/fr/documents/bulletin-de-la-crcie/>>.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique : des fondements à leur actualisation en classe : éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley : University of California Press.
- Noddings, N. (2007). Aims, goals, and objectives. *Encounters on education*, 8, 7-15. Document disponible à l'adresse : <<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/download/571/751>>.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York : Teachers College Press.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system : how testing and choice are undermining education*. New York : Basic Books.
- Reboul, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles?. *Revue française de pédagogie*, 97, 5-11. Document disponible à l'adresse <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_1337>.

Ainsi va la vie de la CRCIE...

Rappel : le prochain Congrès de l'AMSE-AMCE-WAER

Si vous ne l'avez pas encore inscrit à votre agenda, nous vous rappelons que le prochain congrès de l'AMSE-AMCE-WAER se tiendra en Turquie à Eskişehir, du 30 mai au 2 juin 2016. Vous pouvez dès à présent consulter les pages du site du congrès présentées dans les trois langues officielles (français, anglais, espagnol) et également en turc à l'adresse suivante :

<<http://www.amseconference.org/fr>>.

Toutes les informations requises y sont progressivement introduites. Le XVIII^e Congrès de l'AMSE-AMCE-WAER, qui a pour thématique « Enseigner et former aujourd'hui pour Demain », acceptera les contributions dans le cadre des 6 axes ci-dessous :

1. Éduquer et former aujourd'hui pour demain: Quels publics ?
2. Éduquer et former aujourd'hui pour demain: Quels enjeux ?
3. Éduquer et former aujourd'hui pour demain: Quelles politiques ?
4. Éduquer et former aujourd'hui pour demain: Quelles méthodes ?
5. Éduquer et former aujourd'hui pour demain: Quels savoirs ?
6. Éduquer et former aujourd'hui pour demain: Quels enseignants et formateurs ?

Colloques organisés, communications libres et affiches sont les trois formules acceptées.

Subventions obtenues

La CRCIE félicite la professeure Fatima Bousadra, professeure associée à la CRCIE, pour l'obtention d'une subvention des fonds de démarrage de l'Université de Sherbrooke afin de mener la recherche suivante : *Les disciplines et les pratiques technologiques dans l'enseignement général au Québec: analyse documentaire des contenus et des parcours de formation au Québec depuis le rapport Parent*.

La professeure Bousadra a également obtenu une subvention de recherche de démarrage (volet, chercheur émergent) de la part du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour réaliser une recherche de deux ans (2015-2017) intitulée *Les pratiques industrielles dans le curriculum des sciences et technologies au secondaire au Québec : Quoi, pourquoi et comment ?* Les cochercheurs sont Abdelkrim Hasni, Johanne Lebrun et Yves Lenoir de l'Université de Sherbrooke, ainsi que Hicham Semmaoui du Cégep de Victoriaville. Deux collaborateurs participent également à cette recherche : Bernard Marcos et Dominique Lefebvre de la Faculté des sciences appliquées.

La recherche questionne les finalités de l'éducation technologique que véhicule le curriculum actuel au Québec au niveau de l'enseignement général au secondaire. Depuis environ une décennie, à l'instar de plusieurs pays de l'OCDE, l'enseignement des sciences a intégré l'éducation technologique. C'est ainsi qu'on retrouve dans les programmes actuels des contenus de

formation liés à différents domaines industriels comme la conception mécanique, l'ingénierie électrique, les technologies médicales, alimentaires, minières, etc. Mais si ces prescriptions se justifient par la volonté de préparer l'élève aux enjeux contemporains, elles soulèvent de nombreuses questions pour la recherche, notamment en lien avec le rationnel des choix qui s'imposent inévitablement dans le cas de ce type de contenus: comment transposer des objets appartenant à des pratiques sociales en objets enseignables ayant une logique éducative? La recherche examine les choix retenus dans le curriculum québécois.

Pour sa part, la professeure Marie-France Nadeau a obtenu une subvention du programme "Développement Savoir" du CRSH (2015-2017) ayant pour objet *L'adoption de pratiques efficaces à l'inclusion scolaire : quel est le rôle des croyances et du parcours de formation des futurs enseignants ?* Les cochercheurs sont L. Massé, N. Gaudreau et A. Lessard.

Participation à des événements scientifiques

Fin août 2015, le professeur Lenoir était l'invité de la Pontifícia Universidade Católica de Goiás à Goiânia au Brésil. Le 25 août, il y assurait la conférence d'ouverture, intitulée *Les finalités éducatives scolaires et les didactiques des disciplines : quelles relations dans une société de plus en plus utilitariste ?* du Colloque international de recherche organisé par la Ligne de recherche sur les théories de l'éducation et les processus pédagogiques.

La veille, il participait en tant que codirecteur au jury de thèse de Renata Luiza da Costa. Celle-ci venait de passer une année à la CRCIE pour se plonger dans les concepts de médiation et d'intervention éducative qui ont servi de cadre conceptuel à sa thèse qui avait pour objet *Educação profissional técnica de nível médio a distância : estudo da mediação docente no modelo da rede e-tec brasil na rede federal.*



Sont présents sur la photo (de gauche à droite) : Raquel Aparecida M. da Madeira Freitas (PUC Goiás), Joana Peixoto (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás), Renata Luíza da Costa, José Carlos Libâneo, directeur (PUC Goiás), Maria Rita Sales Neto de Oliveira (Cen-

tro Federal de Educação Tecnológica), Yves Lenoir, Milca Severino Pereira, Prorectrice des études postgraduées et de la recherche (PUC Goiás).

Il était également l'invité, le 16 septembre, de l'École supérieure catholique des métiers de l'éducation à l'Institut catholique de Paris où il a présenté la conférence inaugurale de l'année scolaire, intitulée *Une trajectoire intellectuelle en éducation : 1962-201...*

Le 29 septembre, il a été invité par madame Linda St-Pierre, présidente-directrice générale, à participer à l'assemblée générale du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CETREQ).

Fin octobre, invité par son collègue Driss Alaoui, le professeur Lenoir sera à l'Université de La Réunion pour présenter une conférence à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) qui portera sur la reconnaissance, le déni de reconnaissance et la lutte pour la reconnaissance à l'école.

La demande finale de subvention en préparation

La lettre d'intention soumise en octobre dernier au programme Partenariat du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) ayant été sélectionnée et classée dixième sur 100 et sur les 28 projets retenus, trois journées de travail préparatoire au dépôt de la demande finale a réuni, grâce à un financement du CRSH et à un soutien significatif du vice-rectorat à la recherche, 21 chercheurs agissant comme codirecteurs de projet, comme responsables d'un des volets du projet et comme responsable d'équipe, deux assistantes de recherche, la professionnelle de recherche engagée pour préparer la demande, la secrétaire de la CRCIE, la présidente-directrice générale du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CETREQ), représentante des partenaires externes



Vue partielle des participants dans le local de travail

Le projet de recherche qui est soumis est intitulé *Quelle école au XXI^e siècle ? Une enquête internationale auprès des différentes catégories*

d'acteurs. a pour but de mener une recherche empirique internationale d'une durée de 5 ans portant sur les conceptions des finalités éducatives scolaires (FES) portées par différentes catégories d'acteurs relatives. Les objectifs opératoires retenus sont les suivants: 1) Procéder à une analyse critique de la documentation actuelle, scientifique, gouvernementale et de vulgarisation, relative à la question des finalités éducatives scolaires (dorénavant FES) et des notions afférentes. 2) Caractériser les contextes sociohistoriques et socioéducatifs des contextes territoriaux en lien avec les FES. 3) Dresser un portrait de l'évolution des finalités éducatives scolaires depuis le début du XX^e siècle. 4) Dégager les conceptions des finalités et des notions afférentes chez différentes catégories d'acteurs sociaux identifiés dans les volets C, D, E et F. 5) Dégager les conceptions des FES et les modalités privilégiées pour mettre en œuvre les processus d'ordre organisationnel, curriculaires, didactiques et pédagogiques permettant au système scolaire de les poursuivre. 6) Identifier les enjeux et défis auxquels l'école du XXI^e siècle est confrontée selon les différentes catégories d'acteurs sociaux considérés. 7) Réaliser, pour chacun des six objectifs, en tenant compte des trois premiers objectifs, une analyse comparative contrastée des différents résultats obtenus pour en faire ressortir les éléments distincts et partagés. 8) Établir, à partir de cette analyse comparative contrastée, une synthèse faisant ressortir les conceptions partagées et divergentes au regard des conceptions de l'école du XXI^e siècle. Ces différents objectifs s'inscrivent au sein de cinq volets complémentaires de recherche répartis sur quatre ans: A- Conceptions dans la documentation relative à ces diverses notions (obj. 1, an 1); B- Contextualisations des FES sur les plans territorial et socio-historique (Obj. 2 et 3, an 1); C- Conceptions des enseignants, des futurs enseignants et des formateurs d'enseignants (Obj. 4 à 6, an 2); D- Conceptions des parents, du grand public et des associations (Obj. 4 à 6, an 2); E- Conceptions des responsables politiques et administratifs (Obj. 4 à 6, an 3); F- Conceptions des organisations économiques, syndicales, culturelles, sociales, religieuses (Obj. 4 à 6, an 4).

Si elle est financée, elle réunira quelque 80 chercheurs répartis dans huit entités territoriales (Brésil, France, Île de La Réunion, Mexique, Nouveau-Brunswick, Québec, Roumanie, Turquie) et une cinquantaine de partenaires institutionnels et externes.

Madame Anylène Carpentier, Ph.D. en sciences de l'éducation, a été engagée en tant que professionnelle de recherche pour la période de préparation de la demande finale. Elle épaula le professeur Lenoir lors de cette étape finale en assurant tout particulièrement le suivi avec les différentes entités territoriales et avec les partenaires.

La photo ci-jointe, prise à la fin des trois journées, réunit une partie des représentants des huit équipes participantes.



Des interventions dans des séminaires de recherche

Comme chaque année, le professeur Lenoir est intervenu, sur invitation des professeurs responsables, tout d'abord le jeudi 1^{er} octobre 2015, dans le cours de maîtrise EDU-701 *Méthodes de recherche*, où il a présenté ses conceptions et pratiques de recherche en relation avec la production de la problématisation et du cadre conceptuel. Le vendredi 9 octobre, il participait, dans le cours de doctorat EDU-901 *Méthodologie de la recherche*, à l'animation des discussions consécutives aux présentations d'étudiants.

Présentation des résultats de recherche de la CRCIE

Le 24 septembre 2015, le professeur Lenoir a présenté certains résultats provenant des 14 années de recherche de la CRCIE sur les pratiques enseignantes à des représentants du milieu scolaire, à des chercheurs universitaires et à des étudiants de maîtrise et de doctorat. Durant cette journée, ont été abordés les aspects suivants : la contextualisation et des remarques préliminaires ; la problématique, le cadre conceptuel et les procédures méthodologiques du programme de recherche ; ce que pensent les enseignantes du primaire des finalités éducatives scolaires ; la place et le traitement des savoirs dans les activités d'enseignement-apprentissage : ce que l'analyse par vidéoscopie fait ressortir ; la structuration des activités d'enseignement-apprentissage: ce que l'analyse par vidéoscopie fait ressortir ; la "question" des questions posées par les enseignantes ; l'interdisciplinarité dans les pratiques d'enseignement ; les relations école-familles : le point de vue des acteurs (par la professeure Annick Lenoir et Alessandra Froelich) ; ce que pensent les élèves des activités scolaires ; les impacts de la recherche : le point de vue des enseignantes participantes.

Une retraite bien méritée !

Le 30 octobre 2015, madame Denise Lauzon, secrétaire de la CRCIE, prend sa retraite. Celle-ci coïncide avec la fin du deuxième mandat de la CRCIE. Madame Lauzon aura accompagné Yves Lenoir dans ses activités de chercheur au cours des quinze dernières années à titre de personnel de soutien clérical. Ce fut, nous dit-elle, « une agréable et intéressante plongée dans l'univers des chercheurs universitaires que j'ai souvent comparé à des pèlerins modernes sur les routes de la connaissance (cela ressemble assez souvent à des vies ascétiques, n'est-ce pas ?). J'ai particulièrement aimé organisé, pour les aspects logistiques, bien sûr, ces séminaires, colloques, journées internationales d'études et autres rencontres "au sommet" auxquelles Yves Lenoir a convié plusieurs d'entre vous, ici, à l'Université de Sherbrooke, ou dans des colloques ailleurs dans le monde. J'espère avoir bien

rempli ma mission. Je souhaite à tous les lecteurs du bonheur dans votre engagement pour l'éducation ».

Pour Yves Lenoir, madame Lauzon a été une cheville ouvrière aussi fidèle qu'indispensable et précieuse tout au long de ces années de collaboration avec lui. Une petite fête intime, rassemblant quelques professeurs associés à la CRCIE et étudiants, soulignera ce départ à la retraite le jeudi midi 29 octobre. Le titulaire de la CRCIE et toutes celles et ceux qu'elle a côtoyé et souvent aidé, en plus d'avoir toujours des mots gentils et maintes fois poétiques, lui souhaitent une retraite longue et heureuse entourée de sa fille et de son fils.

Denise Lauzon, secrétaire de la CRCIE

Les activités étudiantes à la CRCIE...

La journée de présentation des résultats des recherches de la CRCIE, le 24 septembre 2015, a été préparée avec quatre assistantes de recherche : Jessica Estrada Chablé, Rocio Esquivel, Alessandra Froelich et Valérie Jean. Jessica Estrada Chablé s'était surtout investie dans l'analyse des conceptions des activités scolaires par les élèves, Rocio Esquivel dans plusieurs analyses (finalités, conceptions des élèves, impacts de la recherche) et Valérie Jean dans les analyses vidéoscopiques.

Alessandra Froelich, dont le mandat de professionnelle de recherche est terminé (1^{er} janvier 2013 au 30 mai 2015), et Rocio Esquivel ont fourni une aide précieuse lors de la rencontre du mois d'août en accompagnant les collègues brésiliens et mexicains dans la compréhension des échanges qui ont eu lieu dans le cadre de la préparation de la demande finale au programme Partenariat du CRSH.

De formation en psychologie, Alessandra Froelich a entrepris cet automne un stage dans une commission scolaire afin de pouvoir

remplir les exigences professionnelles requises qui lui permettront d'exercer en tant que psychologue scolaire.

Malgré la fin de l'assistantat, Valérie Jean poursuit avec acharnement les travaux préparatoires à la production d'un livre présentant les résultats des recherches menées par la CRCIE entre 2001 et 2015. Ce livre, intitulé *Les pratiques d'enseignement au primaire. Quinze ans de recherche sur la mise en œuvre du curriculum québécois actuel*, paraîtra en 2016 chez Groupéditions Éditeurs. Yves Lenoir et Valérie Jean en seront les principaux auteurs.

Denise Lauzon, secrétaire de la CRCIE

Vient de paraître

Vous trouverez ci-dessous la liste des publications parues entre mai et octobre 2015 et avril 2016.

Livres

Lenoir, Y. et Esquivel, R. (dir.). (2015). *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales*. T. 1 : *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés*. Longueuil : Groupéditions Éditeurs.

Yves Lenoir, commandeur de l'Ordre de la Couronne (Belgique), est docteur en sociologie de la connaissance de l'Université de Paris 7 et professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative depuis 2001, il est le récipiendaire du Kenneth Boulding Award décerné par l'Association for Interdisciplinary Studies (AIS) des États-Unis pour ses travaux sur l'interdisciplinarité. Past-President de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)-Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE)-World Association for Educational Research (WAER), il est également membre du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Ses travaux de recherche portent sur les pratiques d'enseignement, approchées sous les angles de leurs rapports au curriculum, de la tension entre instruction et socialisation et des dispositifs mis en œuvre dans les processus d'enseignement-apprentissage.

Rocio Esquivel est étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) et assistante de recherche auprès de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRChIE). Boursière du gouvernement du Chili qui lui a accordé en 2008 la bourse triennale du Président de la République, elle a également obtenu en 2011 une bourse d'excellence pour étudiants étrangers du Fonds québécois de recherche Société et culture (FORSC). Elle a obtenu en 2012 le premier prix au concours de vulgarisation scientifique dans le cadre des Journées de la recherche de l'Université de Sherbrooke. Elle participe actuellement à une recherche internationale sur les finalités de l'école primaire menée par la CRChIE. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques d'enseignement, le curriculum d'enseignement, les démarches d'apprentissage et les finalités de l'école.

Ce ne sont pas les ouvrages de méthodologie qui manquent, mais il est rare de voir exposées les modalités mêmes mises en œuvre dans leurs pratiques de recherche par les chercheurs pour recueillir et traiter les données. C'est précisément cet objectif que poursuivent les 21 contributions de ce collectif qui réunit 35 chercheurs de cinq pays différents : présenter les dispositifs et procédures mises effectivement en application dans le cadre de recherches sur les pratiques d'enseignement. Les différents textes présentent les procédures méthodologiques des plus diversifiées reposant sur l'analyse vidéoscopique seule ou accompagnée d'une ou de plusieurs entrevues individuelles (de planification, de rétroaction, d'autoconfrontation, d'explicitation, à caractère biographique) ou d'entretiens collectifs (*focus groups*) abordant différentes questions qui peuvent concerner également d'autres acteurs que les enseignants (par exemple, les membres de la direction, les parents). D'autres textes font appel à l'enquête par questionnaire, à de l'analyse textuelle, à des épreuves standardisées, à de l'observation directe en classe, etc. La variété des procédures d'analyse des données, qui s'appuient sur des démarches surtout qualitatives mais aussi quantitatives, est tout aussi grande. Plusieurs annexes disponibles viennent soutenir, expliciter ou enrichir les processus exposés. La multiplicité des dispositifs de recueil et d'analyse auxquels recourent les chercheurs constitue un témoignage riche et suggestif des approches méthodologiques appliquées à l'analyse des pratiques d'enseignement.

Les contributeurs : Université Alberto Hurtado (Chili) : Rosa Gaete-Moscoco, Viviana Galdames-Franco ; Université catholique pontificale du Chili : Maribel Calderón, Sergio Martinic, Judith Salinas, Viviana Unda, Marco Antonio Páucar Villalta ; Université de Bologne (Italie) : Massimiliano Tarozzi ; Université de Caen Basse-Normandie (France) : Carole Joffray-Carré, Thierry Piot ; Université de Cergy-Pontoise (France) : Aline Robert ; Université de La Réunion (France) : Joël Clanet ; Université de Nantes (France) : Isabelle Vinatier ; Université de Reims Champagne Ardenne (France) : Thierry Philippot, Maryvonne Priollet ; Université de Séville (Espagne) : Rosario Cubero ; Université de Sherbrooke (Canada) : Vincent Belletête, Ahmed Benabdallah, Fatima Bousadra, Annie Corriveau, Caroline Dubé, Rocio Esquivel, Alessandra Froelich, Abdelkrim Hasni, Valérie Jean, France Lacourse, Yves Lenoir, Alejandra Morales, Marie-Claude Nicole, Patrick Roy ; Université de Toulouse 2 le-Mirail (France) : Véronique Badin, Dominique Broussal, Jean-François Marcel, Audrey Murillo ; Université du Québec à Montréal (Canada) : Anderson Araújo-Oliveira.

www.groupeditions.com

ISBN 978-2-923656-57-1

 **GROUPÉDITIONS**
COLLECTION ■ CURSUS UNIVERSITAIRE



YVES LENOIR
ROCÍO ESQUIVEL

PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES EN ACTE DANS L'ANALYSE DES
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : APPROCHES INTERNATIONALES TOME 1



PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES EN ACTE DANS L'ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : APPROCHES INTERNATIONALES

TOME 1

LES MÉTHODES EN
USAGE À LA CHAIRE DE
RECHERCHE DU CANADA
SUR L'INTERVENTION
ÉDUCATIVE ET UTILISÉES
PAR DES CHERCHEURS
QUI Y SONT ASSOCIÉS

YVES LENOIR
ROCÍO ESQUIVEL

 **GROUPÉDITIONS**
COLLECTION ■ CURSUS UNIVERSITAIRE

Lenoir, Y. et Esquivel, R. (dir.). (2015). *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales*. T. 2 : *Les méthodes en usage dans des centres de recherche et chez des chercheurs français et latino-américains*. Longueuil : Groupéditons Éditeurs.

Yves Lenoir, commandeur de l'Ordre de la Couronne (Belgique), est docteur en sociologie de la connaissance de l'Université de Paris 7 et professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative depuis 2001, il est le récipiendaire du Kenneth Boulding Award décerné par l'Association for Interdisciplinary Studies (AIS) des États-Unis pour ses travaux sur l'interdisciplinarité. Past-President de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)-Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE)-World Association for Educational Research (WAER), il est également membre du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Ses travaux de recherche portent sur les pratiques d'enseignement, approchées sous les angles de leurs rapports au curriculum, de la tension entre instruction et socialisation et des dispositifs mis en œuvre dans les processus d'enseignement-apprentissage.

Rocio Esquivel est étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) et assistante de recherche auprès de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRClE). Boursière du gouvernement du Chili qui lui a accordé en 2008 la bourse triennale du Président de la République, elle a également obtenu en 2011 une bourse d'excellence pour étudiants étrangers du Fonds québécois de recherche Société et culture (FORSC). Elle a obtenu en 2012 le premier prix au concours de vulgarisation scientifique dans le cadre des Journées de la recherche de l'Université de Sherbrooke. Elle participe actuellement à une recherche internationale sur les finalités de l'école primaire menée par la CRClE. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques d'enseignement, le curriculum d'enseignement, les démarches d'apprentissage et les finalités de l'école.

Ce ne sont pas les ouvrages de méthodologie qui manquent, mais il est rare de voir exposées les modalités mêmes mises en œuvre dans leurs pratiques de recherche par les chercheurs pour recueillir et traiter les données. C'est précisément cet objectif que poursuivent les 21 contributions de ce collectif qui réunit 35 chercheurs de cinq pays différents : présenter les dispositifs et procédures mises effectivement en application dans le cadre de recherches sur les pratiques d'enseignement. Les différents textes présentent les procédures méthodologiques des plus diversifiées reposant sur l'analyse vidéoscopique seule ou accompagnée d'une ou de plusieurs entrevues individuelles (de planification, de rétroaction, d'autoconfrontation, d'explicitation, à caractère biographique) ou d'entretiens collectifs (*focus groups*) abordant différentes questions qui peuvent concerner également d'autres acteurs que les enseignants (par exemple, les membres de la direction, les parents). D'autres textes font appel à l'enquête par questionnaire, à de l'analyse textuelle, à des épreuves standardisées, à de l'observation directe en classe, etc. La variété des procédures d'analyse des données, qui s'appuient sur des démarches surtout qualitatives mais aussi quantitatives, est tout aussi grande. Plusieurs annexes disponibles viennent soutenir, expliciter ou enrichir les processus exposés. La multiplicité des dispositifs de recueil et d'analyse auxquels recourent les chercheurs constitue un témoignage riche et suggestif des approches méthodologiques appliquées à l'analyse des pratiques d'enseignement.

Les contributeurs : Université Alberto Hurtado (Chili) : Rosa Gaete-Moscoco, Viviana Galdames-Franco ; Université catholique pontificale du Chili : Maribel Calderón, Sergio Martinic, Judith Salinas, Viviana Unda, Marco Antonio Páucar Villalta ; Université de Bologne (Italie) : Massimiliano Tarozzi ; Université de Caen Basse-Normandie (France) : Carole Joffray-Carré, Thierry Piot ; Université de Cergy-Pontoise (France) : Aline Robert ; Université de La Réunion (France) : Joël Clanet ; Université de Nantes (France) : Isabelle Vinatier ; Université de Reims Champagne Ardenne (France) : Thierry Philippot, Maryvonne Priolet ; Université de Séville (Espagne) : Rosario Cubero ; Université de Sherbrooke (Canada) : Vincent Belletête, Ahmed Benabdallah, Fatima Bousadra, Annie Corriveau, Caroline Dubé, Rocio Esquivel, Alessandra Froelich, Abdelkrim Hasni, Valérie Jean, France Lacourse, Yves Lenoir, Alejandra Morales, Marie-Claude Nicole, Patrick Roy ; Université de Toulouse 2 le-Mirail (France) : Véronique Bedin, Dominique Broussal, Jean-François Marcel, Audrey Murillo ; Université du Québec à Montréal (Canada) : Anderson Araújo-Oliveira.

www.groupeditons.com

ISBN 978-2-923656-58-8

 **GROUPÉDITIONS**
COLLECTION ■ CURSUS UNIVERSITAIRE



YVES LENOIR
ROCÍO ESQUIVEL

PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES EN ACTE DANS L'ANALYSE DES
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : APPROCHES INTERNATIONALES TOME 2



Ces deux livres sont également disponibles en version électronique (<http://www.groupeditons.com/accueil.html>).

Articles scientifiques

Araújo-Oliveira, A. (2015). Instruir, socializar e qualificar : O ensino de ciências humanas e sociais na encruzilhada da tripla missão socioeducativa da escola quebequense. *Educação, sociedade & culturas*, 44. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fpce.up.pt/nciie/?q=publication/editions/292>>.

Chapitres de livres

Esquivel, R., Froelich, A. et Lenoir, Y. (2015). Les organisateurs des pratiques d'enseignement : un exercice de classification dans le cadre d'un entretien de type *focus group*. In Y. Lenoir et R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales*. T. 1 : *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 91-121). Longueuil : Groupéditons Éditeurs.

Jean, V. et Lenoir, Y. (2015). Les représentations du curriculum d'enseignement par des enseignants du primaire: le recours au questionnaire d'enquête. In Y. Lenoir et R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches internationales*. T. 1 : *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 123-145). Longueuil : Groupéditons Éditeurs.

Lenoir, Y. (2015). Les méthodes d'analyse des pratiques d'enseignement de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative: un vue d'ensemble. In Y. Lenoir et R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement : approches in-*

- ternationales. T. 1 : *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 35-57). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y. et Esquivel, R. (2015). Introduction. In Y. Lenoir et R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. T. 1 : *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 1-32). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y., Jean, V. et Morales-Gómez, A. (2015). L'analyse des pratiques d'enseignement effectives par la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative: le recours à la vidéoscopie. In Y. Lenoir et R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. T. 1 : *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 59-90). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Morales-Gómez, A. et Lenoir, Y. (2015). Un dispositif méthodologique au cœur des recherches de la CRCIE : l'exemple de l'entrevue semi-dirigée de planification. In Y. Lenoir et R. Esquivel (dir.), *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*. T. 1 : *Les méthodes en usage à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et utilisées par des chercheurs qui y sont associés* (p. 147-168). Longueuil: Groupéditions Éditeurs.

Revues



Informations recueillies par Denise Lauzon, secrétaire de la CRCIE,

À paraître sous peu



Communications présentées

Vous trouverez ci-dessous la liste des communications présentées entre octobre 2014 et avril 2015.

Organisation d'un colloque

- Araújo-Oliveira, A. et Chouinard, I. (2015). *Análise de práticas profissionais em profissões relacionais: Problemas, desafios e métodos*. Tenth International Conference on Interdisciplinary Social Sciences, Split, 11-14 juin 2015.
- Chouinard, I et Araújo-Oliveira, A. (2015). *Les pratiques professionnelles des métiers relationnels en contexte de réformes des politiques publiques éducatives et sociosanitaires: enjeux et défis pour les champs de la recherche et de l'intervention*. UQAT, Rouyn-Noranda, 8 mai 2015.
- Lebrun, J. et Franc, S. (2015) *Interroger les savoirs et les pratiques dans le champ des « éducations à »*. 5^e édition des Rencontres scientifiques Sherbrooke-Montpellier (CREAS-LIRDEF-HEP-USJ de Beyrouth), Sherbrooke, juin.

Communications sur le plan national

- Araújo-Oliveira, A. (2015). *L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire face aux (in)cohérences des orientations et prescriptions ministérielles*. Communication présentée dans le cadre du 1^{er} Colloque scientifique de l'ERAPP, Rouyn-Noranda, 8 mai.
- Mantha, Y. et Araújo-Oliveira, A. (2015). *La participation de l'élève à la vie démocratique de l'école comme moyen de développement de la conscience citoyenne : enjeux et défis pour les pratiques des enseignants du primaire*. Communication présentée dans le cadre du 1^{er} Colloque scientifique de l'ERAPP, Rouyn-Noranda, 8 mai.

Communications sur le plan international

- Araújo-Oliveira, A. (2015). *L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire face aux changements curriculaires : Bilan de 10 ans de recherche*. Communication présentée dans le cadre du Colloque "Análise de práticas profissionais em profissões relacionais : Problemas, desafios e métodos". Split, 11-14 juin.
- Araújo-Oliveira, A. (2015). *Análise de práticas docentes na pesquisa em didática das ciências humanas e sociais: Contextos, ângulos de análise, quadros de referência e metodologias*. Communication présentée dans le cadre du Tenth International Conference on Interdisciplinary Social Sciences, Université de Split, Split, 11-14 juin.
- Jean, V. (2015). *Conduite et accompagnement du changement par l'expertise internationale. L'introduction de l'approche par compétences dans des pays francophones d'Afrique*. Séminaire en visioconférence dans le cadre des activités de l'unité mixte de recherche «Éducation, Formation, Travail, Savoirs» (UMR EFTS), Université de Toulouse II/École nationale de formation agronomique, Toulouse, 4 juin.
- Lebrun, J. (2015). *Cadre d'analyse des dynamiques sociospatiales prises en considération lors du traitement des problématiques environnementales en ST*. Colloque "Interroger les savoirs et les pratiques dans le champ des « éducations à »", 5^e édition des Rencontres scientifiques Sherbrooke-Montpellier (CREAS-LIRDEF-HEP-USJ de Beyrouth), Sherbrooke, juin.
- Lenoir, Y. (2015). *Une trajectoire intellectuelle en éducation : 1962-201...* Conférence d'ouverture de l'année académique, École supérieure catholique des métiers de l'éducation, Institut catholique de Paris, 16 septembre.
- Lenoir, Y. (2015). *Les finalités éducatives scolaires et les didactiques des disciplines : quelles relations dans une société de plus en plus utilitariste ?* Conférence d'ouverture du Colloque international de recherche organisé par la Ligne de recherche sur les théories de l'éducation et les processus pédagogiques, Goiânia, 25 août.
- Lenoir, Y. (2015). *La recherche en éducation : procédures méthodologiques*. Séminaire de recherche auprès des étudiants de doctorat en sciences de l'éducation, Université Saint-Joseph, Beyrouth, 9 mai.
- Lenoir, Y. (2015). *Produire de la connaissance à l'école : fondements et conditions*. Conférence lors du colloque international en éducation "Gérer et enseigner autrement : des enjeux pour l'école d'aujourd'hui", Université Saint-Esprit de Kaslik (Liban), 6-8 mai.
- Nadeau, M.-F. (2015). *Collaborer avec les enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des besoins particuliers au primaire*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM Paris, 1^{er} juillet.
- Poulin, M.-C., Lebrun, J. et Moisan, S. (2015). *Cadre conceptuel pour positionnement et arrimage Éducation citoyenneté-Histoire*. Colloque "Interroger les savoirs et les pratiques dans le champ des « éducations à »", 5^e édition des Rencontres scientifiques Sherbrooke-Montpellier (CREAS-LIRDEF-HEP-USJ de Beyrouth), Sherbrooke, juin.

Informations recueillies par **Denise Lauzon**, secrétaire de la CRCIE