

APSES Info



Le dossier : Eduquer aux médias



Entretien avec Bernard LAHIRE

Les SES en Espagne

Sommaire

3	Editorial <i>Nouvelles épreuves, nouveaux défauts – qui s'ajoutent aux anciens !</i>	21	Les médias ont-ils du pouvoir ?
4	Entretien avec Bernard LAHIRE	23	Acrimed : porter un regard critique sur les médias
12	Dossier « Education aux médias »	25	Entretien avec Erik Neveu
13	Une année d'éducation aux médias	29	Quelle place pour les SES en Espagne ?
15	Lorsque la classe devient une équipe de rédaction	31	Reprendre la main sur le métier : l'exemple des professeurs de SES
17	L'univers bien organisé des journaux lycéens	35	Lu et relu... <i>Lectures du jour</i>
20	Enregistrer un journal radio		

Le mot de la rédaction

Comment positionner Apses info face aux nombreuses autres sources d'information que possèdent les professeurs de SES ? L'introduction d'un dossier de la rédaction qui vise à mêler pédagogie et actualisation des connaissances est une réponse à cette question. Nous réalisons ainsi un premier test avec un dossier sur la sociologie des médias.

La maquette a aussi été soignée. Le maquettiste a aussi introduit quelques nouveautés, qui ne vous sauteront pas aux yeux. C'est le cas des letrines et des phrases mises en exergue.

Mais, tout ceci ne serait pas possible sans deux fidèles contributeurs, Stéphane Carré et Igor Martinache. Nos trois dessinateurs sont toujours présents : Thierry Rogel (académie d'Orléans -Tours), David Delagneau (académie de Grenoble) qui signe "D" et Sébastien Véry (académie de Créteil). Merci à tous pour le travail réalisé.

Bonne lecture !

Thomas BLANCHET - Rédacteur en chef

Editorial

Nouvelles... épreuves



Par Marjorie Galy,
présidente de l'APSES
marjorie.galy@wanadoo.fr

L'année 2012/2013 a marqué un clair changement de ton du Ministère vis-à-vis des SES et de l'APSES. Suite à notre mobilisation, le cabinet de Vincent Peillon a su reconnaître qu'il était indispensable d'alléger les programmes du cycle terminal, en attendant qu'ils soient réécrits sous

l'égide du Conseil Supérieur des Programmes (à partir de la rentrée 2015 pour la seconde jusqu'à la rentrée 2017 pour la terminale). Et le dialogue est de nouveau possible avec l'inspection générale avec laquelle nous avons échangé en novembre à propos de la place des SES en seconde, des nouvelles épreuves de bac en lien avec les nouveaux programmes, puis en juin à propos de la nouvelle maquette du CAPES.

Mais tout n'est pas réglé pour autant. La situation en seconde continue ainsi d'être préoccupante : peu de dédoublements, velléités rampantes de fusionner SES et PFEG, d'interdire d'évaluer avec des notes ou de participer à l'orientation. L'inadéquation entre l'horaire et le statut d'une part, et le programme notionnel et contraignant d'autre part, y rend l'exercice de notre métier souvent intenable. Face à ces difficultés, l'APSES continue de demander l'entrée des SES dans la culture commune des lycée(n)s et des conditions d'enseignement décentes en seconde. Elle a été soutenue, à ce sujet, dans une Lettre ouverte adressée à Vincent Peillon en mai dernier (« *Les SES méritent mieux que l'exploration* ») par un bel aréopage de chercheurs en économie, sociologie, science politique, anthropologie, histoire. Une demande d'entrevue a été adressée au cabinet à ce sujet. Ce mandat reste un axe principal pour l'APSES comme l'a confirmé unanimement l'AG annuelle qui s'est tenue mi-juin à Paris.

Si l'AG a été le moment privilégié pour réca-

pituler les difficultés de l'année écoulée, elle a également permis de tracer les orientations pour l'année 2013/2014 : rétablir la 6ème heure en terminale, revoir l'offre de spécialités en série ES, obtenir un cadrage national de l'AP et des dédoublements, ne pas séparer la confection des programmes des finalités et modalités de l'évaluation... C'est en effet l'évaluation du baccalauréat qui pilote en grande partie les pratiques pédagogiques en classe ; le moins qu'on puisse dire est que le couple nouveaux programmes-nouvelles épreuves ne nous a pas fait aller dans la bonne direction ! Bachotage intense dès le 1er septembre pour en arriver aux sujets de juin (en métropole surtout). « *Tout ça pour ça* » nous sommes nous dit en les découvrant. Il est donc essentiel, dans un premier temps, de dresser un bilan des nouvelles épreuves, afin de clarifier d'urgence le cadrage des consignes données aux concepteurs de sujets (qui nous avait dit qu'en EC1 il ne pouvait y avoir de question de « pure » définition ?) et de faciliter les pratiques pédagogiques des enseignants. A terme, ce bilan pourra également servir de base pour envisager un éventuel réaménagement des épreuves. Si l'on en croit le retour inattendu des sujets type « Dans quelle mesure » en dissertation à la session 2013 (5 dissertations sur 9 soit beaucoup plus que les années précédentes) il est permis de penser que les critiques construites collectivement par l'APSES portent leurs fruits.

A l'heure où nous corrigeons les copies, une impression inédite et très majoritaire remonte des collègues : les sujets de métropole n'ont pas permis de résoudre les difficultés récurrentes des anciennes épreuves tout en créant de nouveaux écueils ; les orientations en 1ère ES semblent s'affaïsser dans beaucoup de lycées et les 2 spécialités de SES résistent mal en terminale face à la « rentable » spécialité mathématiques.

Les nouvelles structures du lycée semblent ainsi révéler tous leurs effets, 3 ans après leur mise en œuvre. Dans un contexte où le Ministre parle à nouveau de rééquilibrer les séries, il va nous falloir rester particulièrement vigilants...

Entretien avec Bernard Lahire

À l'occasion de la sortie de *Dans les plis singuliers du social* (La Découverte, 2013), Apsés-info a souhaité s'entretenir avec Bernard Lahire pour revenir sur sa conception de la sociologie et ses études des processus de socialisation.

Présentation

Bernard Lahire est professeur de sociologie à l'École Normale Supérieure de Lyon et dirige l'équipe de recherche « *Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations* » au Centre Max Weber, laboratoire du CNRS. CNRS dont il a reçu la médaille d'argent en 2012. Il est l'auteur de nombreux articles et ouvrages parmi lesquels : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire* (Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993), *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaires* (Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaires* (Paris, Gallimard/Seuil, 1995), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action* (Paris, Nathan, 1998), *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte (Paris, La Découverte, 1999), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuel-*

les (Paris, Nathan, 2002), *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi* (Paris, La Découverte, 2004), *La Condition littéraire. La double vie des écrivains* (Paris, La Découverte, 2006), *Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire* (Paris, La Découverte, 2010), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales* (Paris, Seuil, 2012).

Dans son dernier ouvrage, *Les Plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations* (Paris, La Découverte, 2013), celui-ci propose une sorte de bilan d'étape de ses travaux, dont la question de la socialisation, ou plus exactement des socialisations, constitue le fil rouge. Il s'applique ainsi à y mettre en évidence certaines de ses implications, et surtout à corriger certaines interprétations erronées qui ont pu en être faites. Il précise ainsi en quoi consiste le programme – exigeant – d'étude des multiples processus de socialisations dont chacun d'entre nous fait l'expé-

rience et qui produit chez lui des dispositions plurielles, et parfois contradictoires, qui vont s'actualiser ou non suivant les contextes. Ce faisant, il discute les analyses de Pierre Bourdieu, Emile Durkheim ou Max Weber, non sans critique, ce qui est sans doute le meilleur hommage que l'on peut leur rendre. Mais surtout, il remet en cause le mythe tenace d'un individu autonome, hypothèse centrale du modèle de l'homo economicus de la théorie néoclassique, mais aussi porteur d'une injonction paradoxale à « devenir soi-même », lourde d'implications politiques. Ce faisant, l'ouvrage est susceptible de rencontrer divers publics, aussi bien les connaisseurs de l'œuvre de Bernard Lahire et des sociologues « classiques », que les férus d'économie, mais aussi des sciences dites dures, car l'auteur montre également comment ce modèle de la socialisation plurielle qu'il a développé trouve un certain nombre de confirmations dans les développements des neurosciences actuelles.

L'entretien

Au début de votre ouvrage, dans un « avertissement au lecteur », vous motivez son écriture par le souhait de répondre à certaines critiques et présentations erronées de vos recherches. Pourriez-vous expliciter en quoi consistent principalement ces dernières ?

Tout d'abord, ces « mauvaises lectures » (mais on peut même se demander s'il y a une lecture dans certains cas) devraient soulever l'indignation collective. Lectures approximatives, intéressées, fantasmatiques, qui sont davantage guidées par des a priori, des rumeurs, des propos de couloirs

ou de Facebook aujourd'hui, elles font perdre beaucoup de temps à tous : ceux qui croient les commentateurs pressés ou les faiseurs de rumeurs et qui sont découragés d'aller directement aux textes ; ceux qui sont obligés de rectifier en permanence ce qu'on dit de leur travail au lieu de consacrer leur énergie pour faire avancer leur travail. Je ne suis pas le seul à en subir les effets, mais ayant « choisi » une voie qui est à contre-pente d'un grand nombre de courants, les lectures erronées de mon travail sont multiples. Pour aller vite, j'opère un travail critique à l'intérieur de la tradition sociologique dont

le dernier grand représentant a été Pierre Bourdieu (mais c'est celle aussi de Marx, de Weber, de Durkheim, de Mauss, d'Halbwachs, d'Elias, etc.), mais suis donc, logiquement, bien plus critique encore des courants qui s'y opposent, cumulant ainsi les oppositions et les adversaires... À cela, s'ajoute la lecture déformante des journalistes lorsque des comptes rendus paraissent dans la presse nationale.

Concernant mon travail, on a parfois laissé entendre ou écrit explicitement que j'étais du côté de la « liberté » de l'acteur (un acteur « bricolant » son

parcours, faisant des choix de pratiques ou de vie comme un consommateur est censé faire ses courses dans un supermarché) et que je me distinguais ainsi du déterminisme de Pierre Bourdieu ; que je faisais partie de ceux qui pensent que les classes sociales n'existent pas ou plus ; que mon travail effaçait la question de la domination ou, enfin, que j'accompagnais le courant qui soutient l'idée d'une « montée de l'individualisme ». Or, même si j'ai bien conscience d'avoir soumis les lecteurs à rude épreuve en publiant de « gros » livres (trop longs sans doute pour l'époque qui encourage le short book et le fast-reading !), il suffit de lire mes travaux pour savoir que je suis totalement étranger à ces classements. Je n'ai d'ailleurs jamais laissé planer aucun doute dans mes textes sur l'ensemble de ces questions.

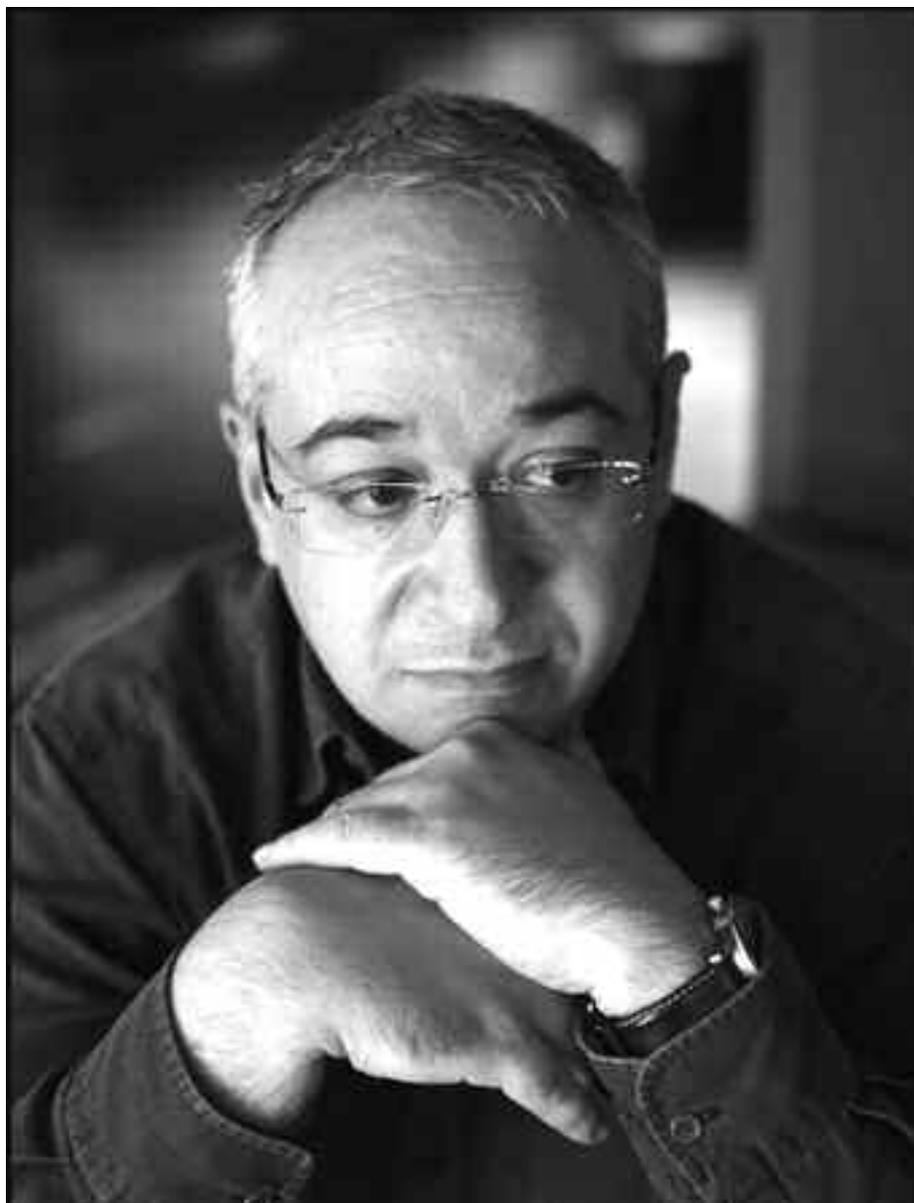
Afin de dissiper de tels malentendus, vous vous employez ainsi dans cet ouvrage à préciser le programme de recherche que vous avez commencé à mettre en œuvre dans vos ouvrages précédents, notamment dans *L'homme pluriel*, *La culture des individus* et *Franz Kafka* : à savoir la mise en évidence des multiples – et fréquemment contradictoires – dispositions dont chaque individu est porteur et qui sont elles-mêmes le fruit des diverses formes de socialisation auxquelles il a été exposé. Pourquoi l'attention à la formation de ces « clivages de l'habitus » vous apparaît-elle particulièrement décisive ?

Je ne parlerais pas personnellement de « clivages de l'habitus », ce qui supposerait une sorte de ligne de fracture unique entre des systèmes de dispositions opposés, mais de patrimoines de dispositions hétérogènes et parfois contradictoires. Avant de répondre à la question de savoir en quoi cette prise en compte des hétérogénéités dispositionnelles est décisive, il faut d'abord se demander si elle est juste et pertinente par rapport à la théorie de l'habitus développée par Bourdieu. J'apporte en fait des corrections importantes, et me semble-t-il décisives, à la théorie de l'habitus. En enquêtant sérieusement, on observe que les patrimoines de dispositions sont hétérogènes et qu'ils ne forment qu'assez rarement un système homogène (« une formu-

le génératrice des pratiques » selon l'expression de Bourdieu) de dispositions mais un ensemble plus ou moins cohérent de dispositions qui ont été fabriquées dans des cadres socialisateurs plus ou moins diversifiés selon le type d'acteur étudié et, notamment, le type de trajectoire qu'il a connu. Ces dispositions ne sont

incorporées et entre types de patrimoines de dispositions.

Tenir compte de la pluralité interne (dispositionnelle) et externe (contextuelle), c'est tout d'abord rendre possible une analyse beaucoup plus fine des déterminismes sociaux qui conduisent les acteurs à faire ce



pas systématiquement générales et transférables et peuvent donc être locales et peu transférables au-delà des domaines de pratiques ou des types de situations dans lesquels elles ont été formées. Enfin, elles sont plus ou moins fortes ou faibles selon le moment (plus ou moins précoce) où elles ont été constituées, selon le degré d'intensité avec lequel elles l'ont été et selon la durée de leur formation-renforcement-actualisation. Si l'on tient compte de la pluralité des cadres socialisateurs et du temps (moment, durée, rythme) de socialisation, on est obligé de faire des différences entre types de dispositions

qu'ils font. La prise en compte de ces complexités internes et externes est cruciale lorsqu'on veut comprendre des trajectoires ou des situations atypiques, des actes peu probables (actes criminels, suicide, etc.) ou des singularités individuelles (qui font que Flaubert, Kafka, Mozart ou Wagner sont des êtres uniques saisis dans l'ordre de leur création littéraire ou musicale). Mais j'ai aussi montré dans *La Culture des individus* que l'hypothèse (empiriquement vérifiée) de la pluralité des goûts et des pratiques culturels au niveau individuel renvoie à des phénomènes statistiquement récurrents et à la structura-

tion macrosociologique de nos formations sociales : à la pluralité des cadres de socialisation culturelle et à la pluralité des domaines ou des situations dans lesquels les acteurs (culturellement hétérogènes le plus souvent) sont amenés à « consommer » les œuvres culturelles. Si j'ai insisté

gie, telle que je la conçois, prend acte que des idéologies de l'autonomie et de la liberté individuelle circulent dans le monde social et peuvent avoir des effets sociaux plus ou moins performatifs, mais elle rappelle aussi 1) que ces représentations sont inégalement distribuées dans l'espace social

ces et appétences, leur vie d'adulte dans un monde hyper-spécialisé les contraint à restreindre le champ de leurs activités, ce qui se traduit par un sentiment de coupure entre le moi intime et la société (hostile, opprimente, castratrice, etc.) ; ou encore le phénomène de l'auto-contrôle personnel qui conduit à prendre davantage conscience de soi.



dans *L'Homme pluriel* sur la pluralité des dispositions incorporées par chaque individu, j'ai repris ce thème dans *Monde pluriel* en insistant sur les conditions structurelles de production de cette pluralité dispositionnelle à l'échelle des individus.

Vous vous appliquez dans le premier chapitre à déconstruire la thèse très répandue d'une montée de l'individualisme, reprise sous diverses formes par nombre d'essayistes mais aussi de sociologues plus sérieux comme un pré-supposé qu'il serait inutile de démontrer. Peut-on selon vous rendre compte sociologiquement du succès de l'idée d'un avènement d'un individu « libre et autonome » ?

Votre question est très pertinente et importante. Une certaine sociologie compréhensive aurait tendance à dire que si les acteurs se croient libres et autonomes, alors cela a des effets sur leur manière de se comporter, et que, par conséquent, ces représentations constituent l'essentiel de ce que le chercheur doit étudier. La sociolo-

; 2) qu'il ne s'agit que d'idées, de représentations et non de descriptions vraies de la situation sociale que vivent les individus ; 3) qu'il faut toujours penser les représentations en rapport avec ce que nous pouvons apprendre de la situation objective vécue par les individus par d'autres moyens d'enquête que la simple étude de leurs représentations discursives (les acteurs sont caractérisables par des ressources culturelles, économiques, etc., par des positions occupées dans divers microcosmes sociaux tels que la famille, l'école, l'espace professionnel, les diverses institutions qu'ils fréquentent, etc., et par toutes les dispositions qu'ils ont incorporé au cours de leurs expériences sociales).

On trouve déjà chez Norbert Elias des explications concernant le succès idéologique (et notamment philosophique) du thème de l'individu libre et autonome. Il avance plusieurs explications : la division du travail de plus en plus poussée ; le fait que, alors que les enfants et adolescents développent de multiples compéten-

On pourrait ajouter à cela des phénomènes aussi différents que le développement des sciences du psychisme ou celui de la théorie libérale ou néo-libérale de l'acteur économique, le déploiement de certaines techniques de management très individualisantes dans les entreprises, ou encore le fonctionnement de certaines institutions (dont l'école) qui enjoignent les individus à développer un comportement « autonome ». La volonté de comprendre le pourquoi de ces représentations n'empêche cependant pas Elias de lutter contre ces manières de voir les individus qui lui paraissent scientifiquement fausses.

Aujourd'hui, avec les thèses sur la « montée de l'individualisme » ou sur nos « sociétés individualistes », certains chercheurs tentent de réintroduire l'idée selon laquelle les acteurs seraient désormais moins déterminés socialement, plus libres, moins contraints qu'auparavant. Cela n'a pourtant strictement aucun sens : quelle que soit la forme que prend la société, les individus n'existent en tant que tels que parce qu'ils ont été, dès leur naissance, en relations avec d'autres et que parce qu'ils ont appris à agir et à penser dans un environnement social donné. Certes, de plus en plus d'institutions (scolaires, économiques, culturelles, etc.) tiennent un discours sur la nécessité pour les individus d'être « autonomes », « authentiques », « originaux », « maîtres de leur destin », etc. Il faut donc étudier ces phénomènes. Mais, d'une part, il faut constater que tout le monde n'a pas la même chance d'y parvenir (en fonction de ses ressources économiques, culturelles et sociales) et, d'autre part, il faut prendre conscience que ces comportements sont institutionnellement contraints. C'est l'école qui force les élèves à devenir autonomes ou à formuler des « projets ». C'est le néo-management qui exige des tra-

vailleurs « autonomes », « responsabilisés », etc.

Les sociologues, à la suite notamment de Durkheim, semblent souvent avoir quelques difficultés à appréhender l'échelle individuelle, soit qu'ils surestiment la force de la volonté, soit au contraire qu'ils exagèrent les déterminismes de certaines appartenances et la cohérence des habitus qui en résultent. Vous reprenez pour votre part à votre compte la critique, formulée déjà clairement par Norbert Elias (1), des catégories de « société » et d'« individu », qui font croire que chacune existerait séparément. Pourquoi ne peut-on pas cependant se passer de ces dernières ?

Il est très difficile en effet de se passer des termes d'« individu » et de « société » (ou d'équivalents du type « acteur » et « système », « individus » et « contextes sociaux », etc.) parce que tantôt nous considérons les individus en tant que tels, dans leurs actions, leurs décisions, leurs perceptions, etc., tantôt nous portons un regard sur les « tout » qu'ils forment entre eux : la famille, l'entreprise, l'École, l'État, l'Église, le monde littéraire ou scientifique, etc. Mais on ne devrait jamais utiliser ces termes sans préciser le point de vue qui est engagé : une plongée vers des cas individuels ou des plans d'ensemble qui permettent d'embrasser des collectifs. On a affaire à la même réalité sociale vue sous des angles, et surtout à des échelles, différents. La malédiction substantialiste du langage, c'est qu'une fois que vous avez séparé l'individu de la société, vous pouvez donner l'impression que vous avez affaire à deux choses, deux substances séparées. Le chercheur est donc toujours obligé de rappeler cette évidence qui fait que les sociétés sont composées d'individus (et des produits objectivés de leurs activités) et que les individus n'existent que comme produits d'expériences socialisatrices dans des institutions ou des groupes. Pas d'individu (conscient, agissant, percevant, etc.) sans société, pas de société sans individus.

De même, vous expliquez que les sociologues gagneraient à s'interroger plus souvent sur la nécessité à employer certains concepts, et notamment à se demander s'ils ne

peuvent pas exprimer le sens qu'ils portent avec des termes du langage courant. Quelles autres catégories devrait-on ainsi manier avec précaution selon vous ?

Cela concerne tous nos concepts. Je pense que l'un des effets pervers de la posture savante consiste souvent à énoncer d'une manière très complexe des choses qui pourraient se dire d'une façon extrêmement simple, sans perdre de leur intérêt scientifique ou de leur force d'éclairage. Le concept ronflant ou la phrase absconse sont un peu comme les « tambours et trompettes » évoqués par Pascal, qui marchent au-devant du roi et ont pour objectif de faire « trembler les plus fermes ». Souvent, je m'amuse à convertir des textes extrêmement boursoufflés, alambiqués, prétentieux, etc., en énoncés simples et cela marche malheureusement très bien. Mon attitude n'a rien du populisme théorique qui pense que les concepts n'ajoutent rien à la connaissance, mais elle a à voir avec une sorte de pragmatisme des concepts. Il ne faut jamais perdre de vue que ceux-ci doivent être utiles. Et il faudrait toujours dire les choses de

Pas d'individu (conscient, agissant, percevant, etc.) sans société, pas de société sans individus.

telle manière à ce que notre propos ne soit pas plus savant que nécessaire. Cet esprit pratique a été renforcé au cours de mon parcours de recherche par la lecture de philosophes comme Ludwig Wittgenstein ou, plus récemment, Jacques Bouveresse. Ce sont des philosophes qui cherchent la clarté, alors même qu'être obscur est souvent pris pour un signe d'extrême profondeur. Wittgenstein avait même une conception hygiéniste de la philosophie : philosopher c'est faire le ménage et nettoyer le langage des faux problèmes ou des mauvaises manières de parler, et donc de penser.

Vous mettez en question la distinction courante entre socialisation « primaire » et « secondaire ». Faut-il la conserver selon vous ?

Je remets en cause ce découpage lorsqu'il donne lieu à des usages discutables. L'utilité de cette distinction repose sur un fait évident mais néan-

moins fondamental : nous vivons des expériences dans un certain ordre chronologique et les expériences plus tardives doivent toujours composer avec le fait qu'elles ont été précédées d'expériences antérieures. Ce simple fait, banal, donne une importance et un poids particulier aux primes socialisations. C'est dans la famille que se vivent les expériences les plus fondamentales d'un être humain : on y apprend à marcher, à parler, à manger, à penser, à sentir, à aimer, à détester, etc. Et c'est toujours sur cette base que la suite des événements biographiques se déroulent. Or, comme les familles sont objectivement très différentes et inégalement dotées en ressources culturelles, morales, économiques, les tendances reproductrices des sociétés viennent de là. Et puis les dispositions mentales et comportementales construites au cours des premières années de la vie restent très largement non-conscientes : on ne peut à la fois se former et savoir ce qui nous forme.

Mais si on s'en tient là, on risque de négliger des faits importants. Tout d'abord, les primes socialisations ne sont pas aussi cohérentes qu'on le laisse entendre dans les raisonnements les plus courants : la famille n'est pas un bloc homogène, mais elle est composée de membres dont les propriétés sociales varient parfois au point que l'héritage inter-générationnel peut-être très hybride et préparer des contradictions, des orientations ou des bifurcations futures.

Ensuite, la concurrence socialisatrice commence très tôt et ce que l'on plaçait à une époque du côté des socialisations secondaires peut faire partie des expériences les plus précoces : l'institution de la crèche, l'école maternelle et toutes les institutions et tous les agents chargés de la petite enfance composent un monde qui structure les expériences enfantines.

Enfin, il ne faut jamais négliger le pouvoir formateur et transformateur des expériences relevant de la socialisation secondaire. Même si on ne rentre dans une entreprise, une institution religieuse, politique, culturelle ou sportive que sur la base de prédispositions socialement constituées, ces institutions ont le pouvoir, une fois qu'on y est entré, de forger de nouvelles dispositions ou de transfor-

mer d'anciennes dispositions pour les faire fonctionner autrement.

Vous affirmez que l'on présente souvent à tort les approches de Durkheim et de Weber comme opposées, « pour des raisons prétendument pédagogiques » (p.116). Pourquoi une telle opposition (fréquente, il faut l'avouer, parmi les enseignants de SES) est-elle erronée selon vous ?

Répondre sérieusement à cette question supposerait de longs développements que je ne peux me permettre. Je vais donc essayer de résumer en quelques grands points. Avant d'opposer ces deux auteurs, on devrait commencer par rappeler qu'ils partagent de grands principes. Ils croient notamment tous deux que le monde social est redevable d'une étude scientifique et qu'il existe des moyens rationnels de comprendre la réalité. Ensuite, alors qu'on place souvent Weber du côté du subjectivisme et de la compréhension, et Durkheim du côté de l'objectivisme, on se rend compte que Weber comme Durkheim se méfie des pré-notions et rompt avec les évidences, les illusions premières, etc. Il explique notamment que l'on ne doit pas prendre les propos des acteurs sociaux « pour argent comptant » : cette simple remarque devrait inspirer les sociologues compréhensifs contemporains qui, au nom de Weber, font souvent ce que Weber ne souhaitait pas que les sociologues fassent. Il n'y a d'ailleurs pas plus objectivistes au fond que les études empiriques de Weber (sur les religions ou sur le lien entre l'éthique protestante et l'esprit du capitalisme). Weber et Durkheim veulent aussi tous deux éviter d'expliquer le fonctionnement du monde social par de vagues sentiments généraux : Weber refuse d'expliquer le développement du capitalisme par une vague auri sacra fames et traite même ceux qui défendent ce genre d'explication de « modernes romantiques pleins d'illusions », tandis que Durkheim ne veut pas expliquer la famille ou la religion par des sentiments qui, au contraire, s'expliquent par le fonctionnement de ces entités collectives. Enfin, mais je pourrais poursuivre encore longtemps les rapprochements, Durkheim et Weber sont très méfiants à l'égard de la théorie de l'homo œconomicus, et tous deux pensent que les individus

sont le produit de leurs socialisations dans des institutions sociales : Weber cherche, par exemple, à voir comment les différentes religions façonnent des « types d'hommes » différents ; et Durkheim insiste sur la socialisation entre les générations, la socialisation scolaire ou les effets socialisateurs des milieux professionnels.

Il me semble que, surtout au lycée, il serait particulièrement important d'éviter les caricatures et de mettre l'accent sur l'effort commun que ces deux sociologues ont accompli pour faire advenir des sciences sociales rigoureuses et autonomes.

Vous expliquez que pour analyser rigoureusement un processus de socialisation, il faut en préciser les cadres, les modalités, les temps et les effets. Pouvez-vous préciser rapidement en quoi chacun de ces éléments consiste, et surtout pensez-vous qu'il soit possible de les isoler pour chaque socialisation qu'expérimente un individu donné, et si oui comment ?

Ce que je veux dire, en effet, c'est que l'on ne peut pas se contenter d'évoquer la « socialisation » primaire ou secondaire, familiale ou professionnelle, etc., l'existence de « corps socialisés » ou, dans le lexique de Pierre Bourdieu, des « habitus », sans enquêter sur les processus de socialisation. Et pour être un tant soit peu précis, nous devons décrire et analyser les cadres de socialisation (familial, scolaire, professionnel, etc.) qui sont des espaces où se déroulent des activités particulières, des espaces avec des acteurs particuliers ; les modalités de la socialisation (implicites ou explicites, douces ou brutales, pratiques ou théoriques, par imitation directe des comportements ou par des voies indirectes, etc.) à travers lesquelles se déroulent les processus de socialisation ; les temps de socialisation, ce qui inclut la durée de la socialisation, l'intensité et le rythme de cette socialisation ainsi que le moment où intervient cette socialisation dans la vie des individus concernés ; et, enfin, les effets de socialisation sous la forme de compétences

ou de dispositions mentales et comportementales plus ou moins fortes, plus ou moins durables et plus ou moins transférables-mobilisables au-delà de leurs cadres de constitution. Tous ces éléments sont évidemment liés dans la réalité sociale et je ne les distingue que pour y voir plus clair et pointer les tâches descriptives et analytiques. Selon les besoins de la recherche, on peut d'ailleurs mettre l'accent sur tel ou tel aspect de cette socialisation. Mais l'idéal est de tenir l'ensemble de ces exigences.

Pourquoi les traitements statistiques conduisent-ils souvent à surestimer la cohérence des habitus individuels ?

C'est surtout que les données statistiques n'ont pas pour objectif de saisir des « habitus individuels » ! Quand



on mène des enquêtes quantitatives, on catégorise nécessairement les enquêtés pour saisir des liens entre certaines propriétés sociales et certains traits de comportements ou certaines attitudes. Vient donc toujours le moment où chaque individu qui a été interrogé est codé et rentre dans des cases : il devient homme ou femme, membre de telle classe d'âge, de telle catégorie socio-professionnelle, de tel niveau de scolarité, etc. Grâce à ces opérations, les individus d'une même catégorie sont rendus équivalents, et l'on peut faire alors apparaître des régularités dans les pratiques en fonction des groupes, des classes ou des catégories que l'on a retenus. Cela permet d'ap-

préhender des dispositions de classe ou de groupe, mais il faut toujours rappeler que ces récurrences au niveau des groupes ou des catégories s'accompagnent de complexités dispositionnelles à l'échelle des individus. Les patrimoines de dispositions des individus sont toujours plus complexes, hybrides et parfois contradictoires que les patrimoines dispositionnels saisis à l'échelle des groupes. L'analyse statistique a tendance à gommer les variations inter-individuelles à l'intérieur des mêmes catégories ou des mêmes groupes et à empêcher de saisir les variations intra-individuelles. Cela n'est, bien sûr, pas une condamnation de l'enquête statistique, mais appelle à davantage de vigilance et de précision dans l'interprétation des résultats. Et, surtout, cela conduit le chercheur à ne pas prêter aux individus la cohérence dispositionnelle que l'on a construite à l'échelle des groupes.

L'analyse des processus de socialisation implique ainsi de privilégier les méthodes ethnographiques – observations prolongées et entretiens, eux-mêmes de préférence répétées, à l'instar du protocole exigeant que vous avez mis en œuvre dans vos *Portraits sociologiques* (2002). Ceux-ci ne présentent-ils pas cependant certains biais selon vous ? Et si oui, quelles précautions faut-il prendre pour les limiter ?

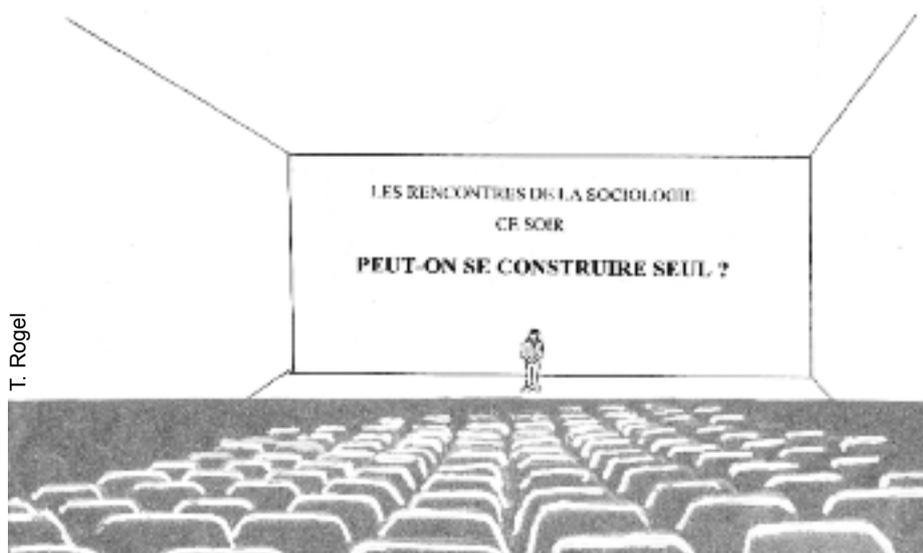
Toute méthode a ses défauts spécifiques : l'observation directe ne vous permet pas de voir des phénomènes très larges puisque vous êtes rivé à l'ici et maintenant d'un terrain d'enquête très limité ; l'entretien pose le problème de la reconstruction, par l'interviewé, de son expérience passée ; l'enquête par questionnaires empêche souvent de saisir les modalités des processus et rend difficile toute saisie un peu singularisée des phénomènes. Mais toute limite peut être contrecarrée : l'observation peut se faire dans des lieux socialement contrastés soigneusement choisis pour introduire de la variation dans l'observation ; l'entretien peut se faire récit de pratiques (plutôt que relevé des « valeurs » des interviewés), s'appuyer sur des déclencheurs de mémoire (objets, lieux, thèmes) qui facilitent le travail de remémoration et se répéter dans la durée afin de gommer les effets de circonstances ou, au

contraire, faire surgir des contradictions importantes ; le questionnaire peut introduire certaines questions plus fines et son traitement peut introduire des retours aux questionnaires individuels, avant agrégation des données. C'est souvent le croisement des méthodes (de plus en plus fréquemment pratiqué dans les travaux sociologiques) qui est fécond, car les données obtenues par une voie viennent corriger ou nuancer celles produites d'une autre manière.

Dans *Portraits sociologiques*, les entretiens répétés auprès de la

Ne faudrait-il pas de ce fait commencer par sa propre auto-analyse sociologique, comme y invitait notamment Pierre Bourdieu ?

Il y a un mot de Paul Valéry que j'aime beaucoup. Il écrit dans *Tel quel* qu'« il n'est pas sûr que se connaître ait un sens, ni qu'un homme ne puisse connaître un autre homme mieux que soi-même. » C'est exagéré, mais cela fonctionne comme un rappel de la difficulté consistant à se prendre soi-même pour objet. Je ne crois pas que l'auto-analyse soit un préalable impératif. Je dirais même que c'est



même personne (huit enquêtés interviewés à six reprises) ont permis concrètement de travailler sérieusement la question de la transférabilité (et de la non-transférabilité) des dispositions (présu posée par Bourdieu dans sa définition de l'habitus et jamais testée empiriquement). Mais je n'en fais pas une religion ! Les méthodes doivent découler du projet de connaissance qu'on se donne à l'occasion de chaque nouvelle recherche. Ayant travaillé sur des objets scolaires et culturels semblables à partir de méthodes d'investigation très différentes (de l'observation en salles de classe à l'analyse statistique de données quantitatives en passant par l'usage d'entretiens longs et répétés auprès des mêmes personnes où l'étude de documents écrits), j'ai été assez rapidement sensibilisé aux effets de la variation des échelles d'observation sur la représentation scientifique que l'on peut se faire des problèmes étudiés. Cette prise de conscience a été particulièrement utile dans mon parcours.

en enquêtant sur les autres que l'on se découvre soi-même petit à petit. On se rend compte tout d'abord de la raison « personnelle » qui fait qu'on a été attiré par tel objet plutôt que par tel autre ; ou bien l'on découvre, en interprétant des pratiques observées, des corrélations entre variables ou des discours (oraux ou écrits), des phénomènes qui nous gouvernaient non-consciemment comme les enquêtés étudiés. Bref, si auto-analyse il y a, celle-ci se déroule par prises de conscience successives tout au long d'un parcours de recherche.

L'auto-analyse que livre Pierre Bourdieu dans son *Esquisse pour une auto-analyse* est tellement lacunaire (quid de la mère ? de sa femme ? de ses collègues et concurrents ? pourquoi autant de pages sur l'Algérie alors même que l'éducation parentale est quasiment inexistante et que l'expérience scolaire est ramenée à très peu de choses ?) qu'on a du mal à en voir l'utilité dans le processus de recherche. Et l'on pourrait

même craindre une mode du retour sur soi-même qui flatte le narcissisme des intellectuels. Sauf exception, il ne faut pas les pousser beaucoup pour obtenir un Moi, ma vie, mon œuvre...

On peut avoir l'impression à vous lire qu'un individu ne serait finalement que le résultat toujours provisoire des formes de socialisation qu'il a expérimentées, et qu'il serait possible de rendre compte de ces comportements par l'examen des dispositions dont il est porteur et des contextes dans lesquelles ces dernières vont s'actualiser ou non. Excluez-vous donc l'existence de facteurs « intérieurs » autres que du social intériorisé ? Et si oui, qualifieriez-vous votre approche de « déterministe » ?

Votre impression est bonne ! Et je



pense, en effet, que ce que l'on appelle parfois « facteur psychologique » est essentiellement du social intériorisé. Nos émotions, nos sentiments, nos dialogues ou nos monologues intérieurs, tout cela n'est que le produit replié en nous-mêmes des relations que nous avons entretenues dans le passé et que nous continuons à entretenir dans le présent avec le monde, et donc avec autrui. Dire cela, c'est tout simplement être lucide sur ce qui nous constitue. Cela a à voir avec un certain déterminisme, au sens où cela ramène l'ensemble de nos actions et réactions pratiques, émotionnelles, cognitives, etc., à des cadres sociaux. Mais c'est une espèce de déterminisme qui n'a rien à voir avec celui qui faisait rager, à juste titre, Georges Canguilhem. Le déterminisme mécanique à la Taine, déter-

minisme par le milieu, la race ou le moment, n'est évidemment pas le genre de déterminisme que je revendique ! Mais les individus ne sont faits que des modelages sociaux successifs ou parallèles qu'ils ont eu à subir. Leurs comportements (y compris les plus intimes, les plus personnels) ne se comprennent qu'au croisement de leur histoire sociale sédimentée sous la forme de dispositions mentales et comportementales et des types de contextes dans lesquels ils sont amenés à agir, et qu'ils n'ont pas toujours la possibilité de choisir ou de fuir. Ils sont multi-déterminés en permanence, sans s'en rendre compte, y compris dans les moments où ils se sentent légers et « libres comme l'air » (qui ne l'est pas plus que ça...). C'est visiblement désespérant pour certains, y compris parmi les chercheurs en sciences sociales qui cherchent parfois à réintroduire de la « liberté » dans leurs modèles explicatifs, alors même que cette « liberté » est un véritable asile d'ignorance. On pourrait tout aussi bien évoquer, à ce moment-là de l'explication, la petite flamme qui est en chacun de nous, Dieu ou le hasard, que cela reviendrait au même.

Peut-on notamment prévoir parmi les dispositions, parfois contraires, dont nous sommes porteurs, lesquelles vont s'activer en priorité dans un contexte donné ?

Il est en général extrêmement difficile de prévoir des comportements humains. Ceci dit, quand on connaît bien une population (micro-groupe ou groupe), on est rarement surpris devant les faits de comportements que l'on observe. Il m'est parfois arrivé, au cours d'une recherche, et je ne pense pas être le seul dans ce cas, de prévoir des situations ou des types de comportements qui pouvaient se déduire de ce que je savais des personnes en question et des circonstances de leurs actions. Je pense qu'à l'échelle individuelle, quand on a une connaissance suffisamment détaillée du patrimoine de dispositions d'une personne, on peut presque prédire que certaines situations vont faire souffrir ou donner lieu à tel ou tel type de comportement, etc. On touche là à l'une des utilités de la sociologie qui est très peu exploitée professionnellement : la capacité qu'elle peut donner à chacun de se connaître soi-même en vue

d'éviter les situations les plus douloureuses ou afin de pouvoir affronter moins naïvement les obstacles.

Dans votre précédent ouvrage, *Monde pluriel*, vous critiquez notamment avec force la fragmentation croissante des sciences sociales. En quoi celle-ci vous apparaît-elle faire obstacle à la compréhension du monde social ?

Le « monde social » disparaît progressivement des publications. Entre les travaux monographiques qui relèvent d'un secteur spécialisé d'une discipline, et qui se contentent le plus souvent de décrire des micro-parcelles de la société, et les essais qui parlent d'autant plus facilement de la société en général que leurs auteurs ne s'appuient sur aucune donnée empirique, il y a de moins en moins d'espace où se pensent des processus sociaux transversaux ou des

Il y a de moins en moins d'espace où se pensent des processus sociaux transversaux ou des mécanismes un tant soit peu généraux. L'hypermécialisation conduit à la perte des « totalités ».

mécanismes un tant soit peu généraux. L'hypermécialisation conduit à la perte des « totalités ». Or, les thèses de Marx sur le mode de production capitaliste, celles de Weber sur le lien entre l'ethos protestant et le développement du capitalisme, celles d'Elias sur le long processus de civilisation en lien avec le développement de l'État, celles de Bourdieu sur la différenciation sociale des sociétés en microcosmes relativement autonomes qu'il appelle les champs, etc., supposent de penser large, grand et dans l'histoire et non de produire le genre de connaissances positivistes que produisent aujourd'hui des chercheurs enfermés dans un sous-champ spécialisé de leur discipline autarcique. Comme le rappelait Bourdieu, si vous séparez la sociologie de la culture de la sociologie de l'école, vous ne comprenez pas grand-chose aux pratiques culturelles. De même, une partie de ce qui se passe dans la famille ne se comprend que si l'on sort de la famille pour com-

prendre l'école, l'État, l'entreprise, etc.

J'ai bien conscience qu'on ne peut pas toujours travailler sur de « gros objets » ou sur des « problèmes généraux », mais on pourrait au moins s'efforcer d'étudier des objets bien délimités en les constituant en cas du possible ou comme des révélateurs de mécanismes ou de phénomènes plus larges. Par exemple, lorsque Foucault étudie la prison, il ne le fait pas en spécialiste de l'univers carcéral, mais pour mettre en évidence des dispositifs de pouvoir qui caractérisent tout aussi bien les casernes, l'école, l'entreprise, etc. Ou encore, quand Bourdieu étudie un paquet de copies corrigées par un professeur de classes préparatoires, il publie un article sur « les catégories de l'entendement professoral ». Et cela n'a rien de la généralisation abusive. Ce sont simplement des penseurs cultivés, qui pensent large et sans se demander s'ils ne froissent pas tel ou tel corps de spécialistes. Dans son cours *Sur l'État* récemment publié, Bourdieu passe son temps à se défendre contre les spécialistes qui l'empêchent (et s'interdisent eux-mêmes) de penser ce qu'il veut penser. Je pense aussi qu'il faut lutter contre les effets les plus contre-productifs de l'hyper-spécialisation.

Quels types d'expériences ou de petites enquêtes peut-on mener avec des lycéen-ne-s pour les sensibiliser à votre démarche sociologique ?

Je ne sais pas si je suis le mieux placé pour développer ce type d'imagination pédagogique là. Une chose qui me semble relativement faisable consisterait à faire faire aux élèves des entretiens biographiques de personnes de leur entourage (grands-

parents, amis, etc.), avec l'idée de comprendre des phénomènes d'héritages intergénérationnels, d'effets de trajectoires ascendantes ou déclinantes, etc. Ils verraient ainsi concrètement le poids des dispositions sociales, des conditions sociales d'origine et des institutions sociales (familiales, scolaires, professionnelles...) dans les parcours individuels. De la même façon, on pourrait réaliser avec l'ensemble de la classe (une trentaine d'enquêteurs c'est déjà formidable !) un questionnaire sur tel ou tel sujet pour faire apparaître, après traitement statistiques simples, des régularités dans les pratiques en fonction des conditions de socialisation des uns et des autres. Ou encore, faire de l'observation dans les cours de récréation des écoles primaires pour étudier les jeux pratiqués par les filles et les garçons, permettrait de saisir des différences genrées, liées aux habitudes différenciées que filles et garçons ont contracté dans leurs familles. Mais j'imagine que les professeurs de SES peuvent avoir des idées encore bien meilleures que celles qui me viennent à l'esprit en répondant à votre question. Ce sont à eux, qui connaissent leurs élèves, d'imaginer ce qu'il est possible de faire. Et il serait concevable de faire cela en lien avec des sociologues universitaires qui pourraient suivre le travail, le guider, le commenter.

Quels chantiers vous apparaissent aujourd'hui les plus féconds pour le programme sociologique que vous préconisez ?

Je crois franchement qu'il y a des possibilités infinies d'avancée scientifique à partir d'un programme dispositionnaliste et contextualiste. À l'échelle individuelle, on peut espérer mieux comprendre des actes très singuliers (la tentative de suicide comme

l'acte criminel) ou même des pans d'expérience abandonnés jusque-là aux psychologues (une sociologie des émotions, de même qu'une sociologie des rêves ou une sociologie du rire sont désormais possibles). J'ai montré de même à propos de Kafka que cette sociologie pouvait renouveler les cadres de la sociologie des créateurs et de leurs créations en entrant dans la fabrique des créateurs comme dans celle de leurs œuvres. Mais il faudrait la poursuivre dans des domaines encore plus rétifs à l'analyse sociologique (les créations musicale, picturale, sculpturale, poétique, etc.).

Mais, au risque de surprendre, je travaille actuellement plutôt sur les contraintes structurales de longue durée qui déterminent les actions présentes, et à une échelle plus macrosociologique qu'individuelle. J'en ai toujours appelé à faire varier l'échelle des observations et des analyses et je ne m'en prive pas. Les contraintes qu'il m'intéresse de mettre au jour prennent la forme de grandes croyances ininterrogées (donc de dispositions mentales, d'habitudes de perception, de représentation, de classification) et très largement partagées dans l'espace social (elles ne sont pas propres à un groupe ou à une catégorie spécifiques), et d'institutions. Le plaisir de la recherche est de pouvoir passer de l'étude de cas singuliers à l'analyse de processus pluri-séculaires, avec l'intime conviction que cela est profondément lié.

(1) Notamment dans *Qu'est-ce que la sociologie*, Pocket, 1970 et *La société des individus*, Fayard, 1991

Propos recueillis par Igor MARTINACHE - Académie de Versailles



<http://sesame.apses.org/>

Ne pas oublier l'éducation aux médias !

L'éducation aux médias n'apparaît pas en tant que telle dans les nouveaux programmes de SES. Alors pourquoi consacrer un dossier à ce sujet ? En effet, même si ces programmes n'incitent pas à la lecture critique de l'information et de sa présentation, à l'étude de l'économie ou de la sociologie des médias, des professeurs de SES s'emparent de cette question sous différentes formes comme vous pourrez le voir.

Ainsi, le rôle des médias peut être en partie traité en première dans la partie portant sur la socialisation. De même, en terminale, en enseignement de spécialité « Sciences sociales et politiques », la question des médias apparaît de façon sous-jac-

te dans la partie deux « La participation politique ». Les médias sont ainsi un moyen de faire évoluer le répertoire d'actions politiques et permettent d'expliquer, en partie, le comportement électoral.

En ECJS, le thème apparaît de façon explicite. En première, un thème sur la démocratie d'opinion est au programme. Autre moyen, pour faire de l'éducation aux médias : l'accompagnement personnalisé. Son cadre relativement souple permet de mettre en place des séquences courtes ou d'entrer dans une démarche de pédagogie de projet qui mènera les élèves vers une production collective (ou le travail méthodologique a toute sa place). C'est ce que présente l'article « Une année d'éducation aux

médias».

Restent des projets plus transversaux, comme construire un projet de classe « rédaction d'un journal lycéen » porté par plusieurs enseignants ou alors créer un journal lycéen au sein de l'établissement (cf l'article « L'univers bien organisé des journaux lycéens »).

Les articles présents dans ce dossier ont donc pour objectif de vous inciter à développer de nouvelles pratiques et de vous donner quelques pistes pour vous aider.

Thomas BLANCHET - Académie de Grenoble

RESSOURCES DISPONIBLES

Quelques ressources propres aux SES

Elles sont peu nombreuses les médias étant peu présents dans les programmes.

Dans l'espace adhérent de l'Apes :

Il faut choisir dans le premier critère : Option sc po (archive)
 - Travail sur l'opinion publique : analyse de sondages divergents par Marjorie Galy - 28 octobre 2010
 Un travail de groupe (évaluation) en Science Politique sur l'opinion publique à travers l'analyse de sondages divergents. Les modalités de comparaison et d'analyse des sondages ont été vu en classe au préalable.
 - Option sc po : Cours médias, sondages et opinion publique par Erwan Le Nader – 30 septembre 2009
 Ce cours revient sur l'influence des médias sur l'opinion publique, ce qui est un classique de la sociologie des médias.

On notera qu'aucune ressource n'est présente parmi les 212 articles trouvés dans la rubrique socialisation / culture.

A partir du moteur de recherche SES présent sur Eduscol.

Peu d'éléments présents, d'autant que le ménage parmi les ressources a été fait après la réforme des programmes. On trouvera un texte expliquant le fonctionnement des sondages sur le site d'Orléans-Tours.

http://ses.ac-orleans-tours.fr/ressources_pedagogiques/pour_la_classe_de_terminale/sciences_sociales_et_politiques/2_la_participation_politique/

Parmi les documents d'accompagnement des programmes. Un document d'accompagnement sur la démocratie d'opinion (ECJS – Première).

Autres ressources

Le CLEMI

www.clemi.org

C'est « la Mecque » vers laquelle se tourne le regard des personnes qui font de l'éducation aux médias. De nombreuses fiches sont disponibles dans la rubrique « Ressources pour la classe ». Le site comporte un moteur de recherche efficace !!!! De nombreux scénarios pédagogiques sont proposés. Les fiches sont extraites du livret réalisé chaque année pour la semaine de la presse.

De même, le site propose une bibliographie sélective sur le thème des médias et de l'éducation aux médias.

Le CNDP

On notera ainsi que le CNDP est un important producteur de documents pédagogiques avec cinq publications en trois ans (en association avec le CLEMI).

- Faire de la radio à l'école : des ondes aux réseaux, Eric Bonneau, Gérard Colavecchio, CNDP, 2013 / Paris : CLEMI, 2013.

- La presse en classe : découvrir la presse quotidienne régionale, CNDP, 2011 / Paris : CLEMI, 2011.

- La Liberté de la presse en France : héritage et actualité, Solenn Duclos, CNDP, 2011 / Paris : CLEMI, 2011.

- Regarder le monde : Le photojournalisme aujourd'hui, Marguerite Cros, Yves Soulé, CNDP, 2011 / Paris : CLEMI, 2011.

- Du papier à l'Internet : Les Unes des quotidiens, Daniel Salles, Olivier Dufaut, CNDP, 2010 / Paris : CLEMI, 2010.

Les Cahiers pédagogiques - n°450 – Images – Février 2007

Livres

Economie des médias – Nadine Toussaint-Desmoulin - PUF – 2011

Sociologie des médias – Rémy Rieffel – Ellipses – 2010

Sociologie de la communication et des médias – Eric Maigret - Armand Colin – A venir

On pourra aussi regarder les livres de Jean-Marie Charon, grand spécialiste des médias (nombreux titres dans la collection Repères – La Découverte).

Une année d'éducation aux médias

Notre collègue, Catherine Obrecht, du lycée Simone Signoret à Vaux le Pénil (77), décrit comment elle favorise l'éducation aux médias en utilisant la pédagogie de projet. Partez à la pêche aux bonnes idées : émission de radio et journal.

Au lycée Simone Signoret, malgré le nom prometteur, les séries L et ES ont du mal à s'imposer face au « sérieux » des S. Heureusement notre proviseur, par un souci d'équilibre, a ouvert trois classes de seconde avec l'enseignement d'exploration Littérature et Société. A nous ensuite de construire des projets motivants pour les élèves.

S'investir dans « Littérature et Société »

Puisque dans Littérature et Société, il y a le mot société, je me suis tout de suite sentie légitime pour postuler pour cet enseignement. C'était pour moi la possibilité de faire de la sociologie et de l'ethnologie, de manière bien plus satisfaisante que ce que nous permettent les programmes de SES. Trois ans plus tard, je ne regrette pas cet investissement. Les deux premières années, j'ai travaillé avec un collègue d'histoire - géographie autour des thématiques de l'Inde et de l'alimentation ; voilà une bonne occasion d'amener nos élèves au resto indien !

Cette année avec ma collègue d'espagnol, Alexandra Guez, nous avons décidé d'utiliser les heures d'AP, qui jusque là ne nous satisfaisaient pas, et celles de Littérature et Société pour faire de l'éducation aux médias. Cela nous permet de voir notre classe de seconde 3 h 30 par semaine. Chez nous, ces heures sont quasiment toujours dédoublées ; mais au lieu de prendre un demi-groupe chacune de notre côté, nous avons préféré faire de la co-animation en classe entière. Quel confort et quelle stimulation de travailler ensemble ! Et c'est bien plus pratique pour faire de l'enseignement différencié.

L'expérience radio

De l'éducation aux médias classique, d'ailleurs de multiples exemples existent sur le site du CLEMI (www.cleml.org) : étude de Une, comment rédiger un article etc. Mais surtout, nous avons souhaité faire produire les élèves. Nous avons alors choisi un fil directeur : « regards sur l'autre », ce qui m'a permis de parler de la notion de culture et de sa diversité.

Dans un premier temps nous avons mis l'accent sur le média radio. Première étape : observation à Radio France où nous assistons à

pour fil conducteur « Paris rêvé par les touristes / Paris révélé ».

Deuxième étape, de retour au lycée, nous écoutons et décortiquons des reportages radios podcastés. C'est l'occasion de s'entraîner à la prise de note, de découvrir que les journalistes suivent un plan qui s'articule autour d'un grand axe (la notion de problématique n'est pas loin), font une introduction, une conclusion, argumentent en illustrant- ici surtout de manière sonore. Mine de rien, nous voilà en plein dans la méthodologie – comme il est recommandé de faire en AP.



l'enregistrement de l'émission de Frédéric Lopez « *On va tous y passer* ». Nous sommes particulièrement gâtés ce jour-là puisque l'invité principal, Pierre Arditi, s'adresse directement aux élèves au cours de l'émission et nous avons la chance de voir les BB Brunes jouer en direct. Et dès la sortie de l'émission voilà les élèves réalisant leurs premières interviews multilingues sous la Tour Eiffel, avec

Troisième étape : la classe réalise sa première émission de radio. A partir d'un fait divers révélant le racisme latent causé par de nombreux préjugés, il s'agit de raconter les faits, réaliser un micro trottoir, interroger diverses personnes (sociologue, militant de la LICRA...). Les élèves jouent eux-mêmes tous les personnages, et se répartissent le travail pour

écrire des textes cohérents. L'enregistrement nécessite des efforts de diction et donne lieu à de beaux fous rires.

Quatrième étape : trois journalistes de l'association « Fréquence School » viennent au lycée pour faire travailler les élèves. Le but : élaborer des reportages sur l'offre culturelle pour les jeunes dans notre ville. Pendant deux jours, le travail est intense : choix d'un angle, préparation de questions pertinentes, réalisation des interviews, écriture et enregistrement de la présentation, des transitions, montage avec audacity... A la fin, nous terminons sur les rotules, mais quelle satisfaction d'écouter les reportages terminés !

Vous pouvez découvrir certaines réalisations de cette association sur le site : reporterdunjour.fr. Au passage, je signale qu'ils ont réalisé un audio guide sur le quartier de la Goutte d'Or. Il suffit de le télécharger sur un MP3 et de se laisser porter pour une visite originale de ce quartier multiculturel (www.lesvoixdelaville.com).

Le passage à l'écrit

Au deuxième trimestre, nous passons à la presse écrite et réalisons un journal mis en page avec Publisher qui présente les métiers du lycée. En interrogeant les personnels du lycée, les élèves ont alors l'opportunité de dialoguer avec des adultes qui les entourent et de découvrir un panel de métiers variés du chef de cuisine à l'agent comptable.

Après une sortie au Louvre, nous

demandons des comptes-rendus, cette fois sous forme libre : site internet, reportage radio, dossier papier. Nous avons réparti les élèves par secteur et ils ont pour tâche de rechercher les continuités entre les cultures antiques et le monde contemporain.



Afin d'évaluer les acquis individuels de mise en page, d'élaboration de titre et de rédaction, nous demandons à chacun de créer une page de type journal papier. Le point de départ : des photos de Peter Menzel qui représentent des familles du monde entier avec la nourriture qu'elles consomment en une semaine. Ici encore les notions de culture, diversité et d'acculturation vont être mobilisées.

Nous terminons l'année avec un voyage à Santander en Espagne où nous visiterons les locaux d'un journal local. Nous avons aussi l'intention d'y mener une enquête ayant pour objet la culture européenne (existe-t-elle ?) Et bien sûr de revenir avec de

multiples reportages dont un film !

Avant de me lancer dans cette aventure, en tant que professeure de SES, j'utilisais les médias comme source d'information. Depuis, j'ai découvert que faire produire aux élèves des reportages, des articles ou un journal

dans sa totalité est un bon moyen pour travailler des compétences telles que la rédaction et la problématisation de manière active et concrète. En particulier l'outil radio est assez léger à utiliser, peu onéreux (le logiciel de montage Audacity est gratuit) et décomplexé ceux qui n'aiment pas écrire.

Si vous souhaitez voir d'autres facettes de la personnalité de vos élèves, découvrir des talents ignorés par l'enseignement traditionnel, je ne peux que vous conseiller de tenter ce type d'expérience, vous serez surpris.

Catherine OBRECHT - Académie de Créteil

Des ressources audio-visuelles

Il faut souligner une ressource bien utile pour faire de l'éducation aux médias. Il s'agit du DVD « *Des écrits, des écrans* » édité par le CNDP. Le livret d'accompagnement a été rédigé, en partie, par notre collègue Philippe Watrelot. L'intérêt est ici d'utiliser des ressources vidéo pour travailler avec les élèves.

Même si certains reportages commencent à dater (le DVD est sorti en 2009), on y trouve des éléments de sociologie et d'économie des médias. On citera ainsi un reportage sur l'économie des médias et un autre « Du marbre au web ».

Il est aussi possible de mener tout un travail sur la fabrique de l'information à partir des reportages « *L'AFP à la source de l'info* », « *L'événement à Libé* », et « *Le 13H de TF1* ».

DVD « *Des écrits, des écrans* », CNDP, 2009, 35,00€, ISBN : 978-2-240-02657-6



Lorsque la classe devient une équipe de rédaction

Voilà plus de dix ans que j'anime un journal lycéen. Cette année, j'ai (enfin) décidé de sauter le pas... : provoquer dans une classe entière (une classe de seconde) l'émulation observée dans les petites équipes de journalistes. L'idée : métamorphoser sur une semaine complète une salle de classe en salle de rédaction et en tirer tout le bénéfice possible pour les élèves.

Les ingrédients

Une seconde classique (34-35 élèves), quelques professeurs et une documentaliste acceptant de partager cette expérience avec vous... Le mieux est de sensibiliser deux collègues en juin, au moment des remontées de services. Une petite compétence dans la réalisation d'un journal de lycée n'est pas de trop pour mieux anticiper les tâches à réaliser... mais ne dispense pas d'une bonne réflexion sur la coordination des activités de chacun. Entre la dizaine de jeunes volontaires d'un journal lycéen et les 35 élèves d'une seconde lambda... il y a un gouffre ! Le projet nécessite, en outre, l'accès prolongé à une salle informatique équipée d'un logiciel de mise en page et d'un espace collectif d'affichage (tableau blanc avec aimants, panneaux muraux avec punaises). Le reste ne se décrète pas : il s'agit d'être confiant dans les capacités d'initiative des élèves. Le mieux est donc de leur laisser une latitude de création et de prise de décisions. Enfin, ce projet a été mené sur deux fois une semaine pour permettre une progression des élèves dans la réalisation du journal.

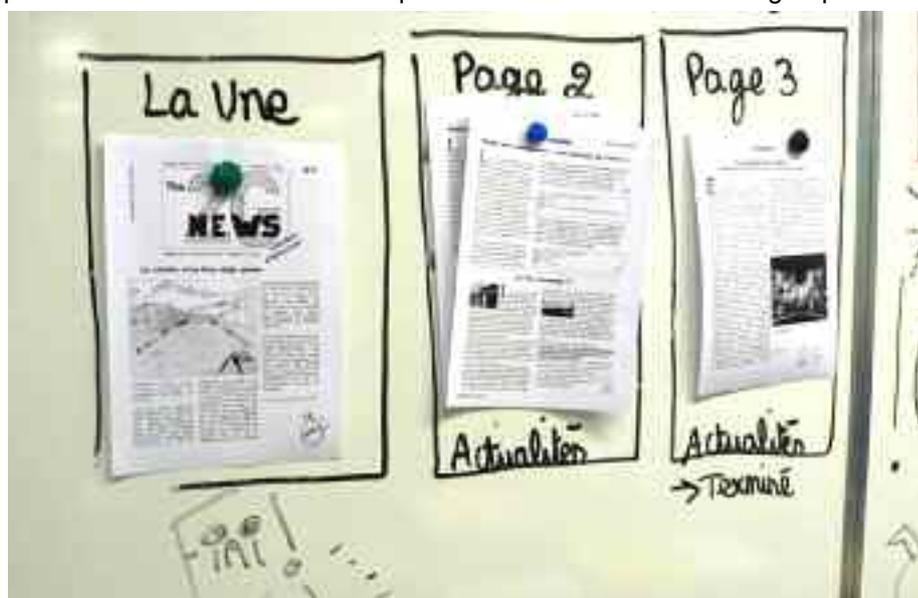
Le dispositif retenu

Un projet réduit dans la durée : seules les semaines précédant les vacances d'automne et de printemps sont concernées, même si, en plus, au cours de l'année, deux séances de SES et deux heures de vie de classe ont été mises à contribution. Lors de ces semaines, les cours sont banalisés. Il a été possible d'affecter pour chaque semaine 20 à 23 heures à la semaine journal. Les enseignants

responsables de ces heures sont présents et systématiquement secondés par un autre enseignant. Huit enseignants ont accepté de mutualiser leurs horaires, notamment ceux qui avaient la classe entière. Les élèves reçoivent un emploi du temps adapté à la semaine précisant les cours éventuellement maintenus (pour cause de groupes partagés avec d'autres classes par ex) et les salles de travail (voir exemple à la fin). Afin de créer l'ambiance d'une salle de rédaction, nous avons veillé à occuper le CDI ou les salles informatiques

de l'établissement de manière à anticiper les problèmes de responsabilité (ex : les circulations des élèves en reportage dans le lycée). Il est aussi possible d'obtenir quelques heures supplémentaires (en cas de présence plus importante lors de la semaine) ;

- Réunir l'équipe pour expliquer les étapes de la réalisation du journal tout en rassurant les collègues sur la manière d'accompagner les élèves ;
- Programmer l'emploi du temps sur la semaine et la réservation des salles ;
- Planifier le nombre de groupes et la



sur une demi-journée minimum. Ainsi, les élèves ont pu s'approprier le temps et l'espace différemment que dans la succession habituelle des salles de cours.

Un travail crucial de préparation et de planification

Diverses tâches permettent la bonne conduite du projet :

- Présenter le dispositif à la direction

manière de les composer (groupes de trois préférables) ;

- Prévoir de former les élèves à la réflexion sur le droit d'auteur, le respect des sources et de les initier au vocabulaire de la presse écrite : le chemin de fer, l'ours, la Une, les encadrés ainsi que les différentes formes d'écrits que comprend un journal : reportage, interview, édito, brèves ;
- Lister les différentes tâches à assi-

gner aux élèves : écrire des articles, réaliser des illustrations, mettre en page, relire attentivement et avec un esprit critique, trouver un titre, prévoir un budget photocopies, tirer le journal, animer la conférence de rédaction, gérer la question des droits liés aux photographies etc... ;

- Préparer la charte graphique du journal et les pages à réaliser par les différents groupes.

Une guidance qui évolue sur les deux semaines

Pour préparer la semaine d'octobre, en heure de vie de classe, un premier travail porte sur les rubriques que comprendra le futur journal. Une rubrique est un « rendez vous » donné au lecteur, elle doit donc être stable d'un journal à l'autre. Lors de cette première phase, les élèves sont dans l'ensemble totalement dans l'incompréhension de ce qu'ils devront réaliser par la suite. Il convient donc de guider sans tout décider et de leur assurer que de ces indispensables et fructueux tâtonnements dépend la réussite du projet.

Le thème du journal n°1 « *Le lycéen et son environnement* » est alors donné à la classe pour la première semaine. Aucune excursion ou visite n'est organisée hors de l'établissement mais en fonction de leurs projets, les élèves sont autorisés à quitter la salle pour aller interviewer des personnels ou élèves du lycée. Plusieurs temps de travail guidés structurent cette première semaine : intervention de la documentaliste sur

les sources, le droit d'auteur, le droit à l'image, intervention de l'enseignante de lettres sur les formes d'écrit et l'argumentation, intervention du professeur de physique, également AIPRT du lycée sur l'importance d'être rigoureux pour enregistrer les articles et pages sur des espaces communs à la classe, formation à la mise en page des informations.

Le thème du journal n°2 « *Cacher / découvrir* » (formulation de type « TPE ») est choisi par l'équipe d'enseignants et fait écho à la thématique retenue pour la journée de visites. Le cadrage est donné : la classe part en reportage à Grenoble le lundi. Le numéro rendra compte de cette sortie. Aucun atelier n'est organisé pour baliser la semaine. Au contraire, une plus grande latitude est laissée à la classe. Le comité de rédaction devient le lieu de la concertation et des décisions. Les élèves s'y investissent volontiers et organisent l'avancée du projet. Ainsi, chaque matin, un représentant par groupe de travail se rend à la réunion pour présenter l'avancée des recherches et les articles mais aussi pour proposer des idées. Le comité de rédaction tranche et oriente. Animé pendant trois jours par un adulte, il est pris en main le vendredi par une élève qui se prêtera avec énergie et délectation au rôle de rédacteur en chef.

Et le résultat ?

Au final, les secondes G auront réalisé deux journaux de 16 pages et leur

travail aura été sérieux lors de ces semaines pourtant difficiles d'avant vacances. Les élèves qui acceptent de relire et modifier certaines pages jusqu'à dix fois, la prise d'autonomie de la part d'un nombre non négligeable de filles et garçons de la classe, les visages rayonnants du groupe chargé des premiers tirages, des relations professeurs/ élèves plus chaleureuses et coopératives, l'envie de vivre une « troisième semaine » sont les multiples signes positifs de ce projet. Enfin, les synthèses individuelles rédigées après la semaine ont permis une justification parfois très personnelle des apports de la semaine. Un plaisir à lire.

Mes meilleurs souvenirs en quelques phrases d'élèves

Un rappel : « *Madame, vous avez oublié la conférence de rédaction !* » et une prise d'initiative de l'élève en question qui décide alors d'animer la réunion...

Une demande : « *Vous pourriez nous ouvrir une salle, il faudrait qu'on soit au calme pour organiser la distribution aux autres secondes* »

Une mise au point : « *C'est bon pour l'impression des journaux, Madame, l'intendance nous autorise à tirer 150 exemplaires de plus. Mais attention, c'est quand même 200 euros en tout pour imprimer !* »

Laurence Maurin - Académie de Grenoble



Exemples de rubriques

RUBRIQUES	N°1 - Le lycéen et son environnement	N°2 - Cacher / découvrir
EDITORIAL	Le projet journal, qu'est ce qu'on en pense ?	La visite d'un lieu déjà connu
ACTUALITES	Elections présidentielles américaines	Cachés mais découverts : les dessous de l'Isère La fin d'Artaud ?
ORIENTATION / AVENIR	L'orientation à Beghin : S, ES, L, STMG	Les filles ont-elles un choix de métier important au 19ème et 20ème siècle ?
DEBAT	Moins de vacances pour moins de cours ?	L'émancipation des femmes

lundi	Mardi 16 CDI (3 heures)	Mercredi Salle Info (3 h)	Jeudi CDI (matin) puis salle info	Vendredi Salle info
SORTIE à GRENOBLE -Exposition « Les justes en Isère » -circuits : à la découverte des lieux méconnus du centre ville - Exposition « Les dessous de l'isère » REPORTAGE (infos / dessins / photos)	1 ^{ère} heure : libre	1 ^{ère} heure : libre	Créneau 2 heures	Créneau 3 heures
	Créneau 3 heures	Créneau 3 heures	Conf de rédaction (30 mn) REDACTION Article, Ours, brèves, sommaire...	Conf de rédaction (30 mn)
	Conf de rédaction (1 h) : Sélection des articles	Conf de rédaction (30 minutes) Travail en groupes.	3 ^{ème} heure- Cours habituels	MAQUETTE : mise en page Relecture des pages maquettées
	RECHERCHE ET REDACTION Chemin de fer Recherches. Projet d'articles et aspect insolite	INVESTIGATION ET REDACTION (Mise au clair des notes, recherche documentaire, rédaction, photos)	M4-Libre	4 ^{ème} heure- Cours habituels
	Après midi Cours habituels		1 ^{ère} heure- Cours habituels	Créneau 2 heures
		Créneau 3 heures	BOUCLAGE : Relecture, impression, distribution	
		RELECTURE MISE EN PAGE	2 dernières heures de l'AM Cours habituels	

L'univers bien organisé des journaux lycéens

La production d'un journal peut être réalisée dans le cadre du cours ou hors de la classe. Cela reste une expérience unique de production pour les élèves. Quelques enseignants encadrent des journaux lycéens. Voici quelques pistes pour vous donner l'envie de vous lancer.

Création de blogs de journaux lycéens, de blogs de journalistes, développement de journaux en ligne tel Médiapart, crise de la presse papier,... La sphère de l'information connaît une mutation importante, proche de celle de la fin du XX^{ème} siècle qui avait vu la généralisation de la presse écrite. Les évolutions technologiques, telles que les smart-phones ou tablettes numériques encouragent autant ces mutations que les modifications des pratiques des lecteurs, qui consacrent moins de temps à la lecture.

Aussi, dans cet univers en mutation, pourquoi se lancer dans la création d'un journal lycéen ? Pourquoi faire le choix de « la culture de l'écrit » qui, de par son exigence, demande un réel effort aux lycéens ?

Pour l'enseignant, la réponse est dans l'envie de rompre la monotonie, de participer à une aventure collective, de favoriser l'apprentissage de l'autonomie, et de connaître une autre relation à l'élève que celle présente en classe. Pour les élèves, ce doit être des motivations analogues :

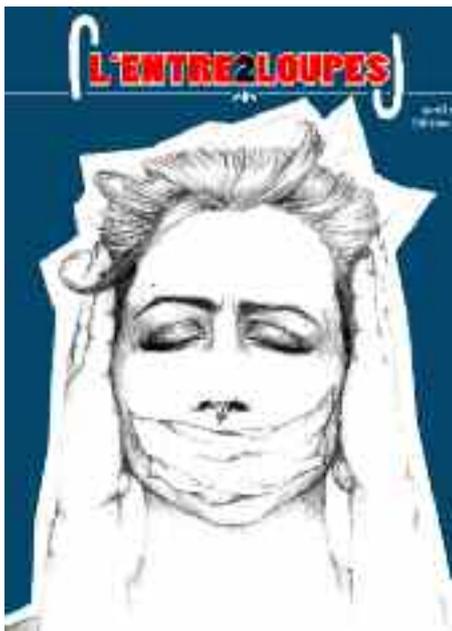
travail d'équipe, prise de responsabilité, expression de ses opinions et coups de cœur,...

Cependant, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les journaux lycéens ne relèvent pas d'un amateurisme bon enfant et de simples initiatives locales. C'est un univers bien organisé !

Un cadre légal et national

En effet, depuis 1990, les lycéens possèdent un droit d'opinion et d'expression garantis par des textes juri-

diques (1). L'Education nationale a couché sur le papier des règles encadrant l'activité des journaux lycéens. Elle est, de plus, encouragée par divers organismes : le CLEMI (centre de liaison pour l'éducation aux médias et à l'information) ou l'association ultra-dynamique de journalistes lycéens, Jets d'encre. Cela donne lieu à un concours national, très couru, de journaux lycéens, co-organisé par l'Education nationale et la Fondation Varenne. Ainsi, au sein de chaque académie, sont sélectionnés



Le journal arrivé premier au concours national des journaux lycéens.

trois journaux dans chacune des catégories (école primaire, collège et lycée). Et ceux-ci peuvent participer à la phase finale. Sont alors désignés des lauréats, des nominés et des encouragés ! Mais, ce n'est pas tout ! Jets d'encre est aussi à la manœuvre. Animée par des étudiants, anciens journalistes lycéens, elle propose des formations au niveau académique (académies de Paris et Lyon, où existent un réseau de journalistes lycéens) et surtout un fabuleux festival national de journaux conçus en une nuit dans un même lieu, c'est « Expresso » ! Les 24H sont rythmées par la dizaine d'articles à écrire, le bouclage du journal, un concours de une mais aussi par une ambiance festive hors du commun. C'est véritablement une expérience unique et ultra-motivante pour les élèves.

Mais, derrière ces structures, derrière l'inventivité et la débrouille, c'est une organisation bien rodée qui rythme la

vie de la presse lycéenne.

La vie au quotidien : Comment s'organise la vie d'un journal lycéen ?

Deux mois avant la publication du numéro : 1er tour de table pour savoir quelles sont les inspirations du moment. Le départ de Gérard D pour Moscou ? La production textile au Bangladesh ? Les évolutions de la mode ? Chacun en fonction de ses centres d'intérêt, de l'actualité du moment et des goûts supposés du lectorat choisit un thème, sous le regard bienveillant du rédac'chef. Car, l'équipe peut être dirigée par un élève. Le journal a forcément un directeur de publication (majeur). Mais, il peut aussi se choisir un rédacteur en chef, l'idéal étant que ce soit un élève. En effet, l'adulte n'est ici qu'une personne ressource, qui doit savoir s'effacer pour que les élèves deviennent autonomes (2). Mais derrière ces choix, se cache la définition d'une ligné éditoriale: à qui s'adresse t-on ? Que veut-on leur dire ? Sous quelle forme ? C'est là que la plus value de l'enseignant apparaît.

La seconde phase est plus solitaire : la recherche d'informations et l'écriture. Car, l'expérience prouve que les lycéens font un réel effort de rigueur quant aux informations fournies. La vérification des sources et la citation de celles-ci sont réelles. La différence avec la presse quotidienne est que l'équipe dispose de temps pour écrire, ce qui nous permet aussi d'éviter l'emballement médiatique. Mais la rédaction d'un article de presse se doit de respecter des règles : une accroche, un style captivant, des paragraphes, une chute. L'enseignant intervient de nouveau pour guider l'élève.

Au bout de trois semaines, si tout va bien, ce sont les premières relectures : mises à la trappe des fautes d'orthographe, traque des imprécisions,... Et l'apprenti-journaliste doit souvent reprendre une partie de son article. Cependant, le compte à rebours a commencé. Le maquettiste est dans les starting blocks. Son travail est essentiel : donner envie de lire le journal ! Il se met donc d'accord avec le redac'chef pour déterminer l'ordre des articles et surtout ce qui fera la Une. Faire une maquette est un travail qui prend du temps et qui deman-

de de la patience. Ce travail est essentiel car il donne envie d'ouvrir le journal. Là encore, un travail de fond est à faire avec les élèves.

A j-8, les illustrations restent à trouver. Il est aussi utile de se constituer un pool d'illustrateurs maison ! Sinon, il reste à faire appel à « Saint Google », en respectant les règles du copyright.

A j-3, le maquettiste et le redac'chef font trois fois le tour du lycée pour collecter les articles et les illustrations manquants. C'est le côté qui ressemble à la presse écrite. Le bouclage se fait souvent dans l'urgence.

A j +1, les premières réactions tombent : « Génial, ce dessin ! », « Alors, cet article, c'est non ! » Le numéro atteint son but. Faire réagir le lectorat.

Réaliser un journal lycéen est un véritable engagement et induit de s'exposer aux regards des autres. Mais, c'est aussi un formidable vecteur de la démocratie, favorisant les débats et l'information des lycéens. Derrière une initiative de potaches, se cachent une réelle organisation et de véritables défis à relever.

Thomas BLANCHET - Académie de Grenoble

Pour la petite histoire, il se trouve que je co-anime un journal lycéen avec une collègue de lettres. C'est Laurence Maurin qui nous a donné l'idée de cette aventure. Je croyais la chose facile. Mais non, c'est un vrai métier !

Ce journal participe chaque année au concours national des journaux lycéens et est adhérent à l'association Jets d'encre. L'équipe du journal se rend aussi chaque année à Paris au Festival Expresso (fabuleux !!!).

(1) Circulaire n°02-026 du 1er février 2002. Il faut rappeler que le proviseur ne dispose pas d'un droit de censure. Mais tout journal lycéen est tenu au respect d'autrui, au refus du prosélytisme.

(2) Il existe des journaux lycéens sans aucune intervention des enseignants. Il est clair que c'est la situation la plus favorable à l'apprentissage de l'autonomie.

Journaux lycéens : Pour aller plus loin, quelques sites internet

Le CLEMI

www.cleml.org

C'est la référence en matière d'éducation aux médias. Son site est une mine. Et des équipes académiques relaient l'action nationale (en fonction des priorités du Recteur....)

Association Jets d'encre

<http://www.jetsdencre.asso.fr/>

C'est une dynamique association de journalistes lycéens, animée par des étudiants, anciens journalistes lycéens. On y croit ! L'association est subventionnée par le Ministère de l'Education nationale. On y trouve un kit pour créer son journal et de nombreux guides.

Observatoire des pratiques de presse lycéenne

<http://www.obs-presse-lyceenne.org/presentation.html>

Un problème de censure au lycée. Voici l'organisme à contacter.

Festival Expresso

<http://www.festival-expresso.org/>

Organisé par l'association Jets d'encre, c'est LE concours de journaux collégiens et lycéens, qui se déroulent en une nuit. Les thèmes à traiter sont annoncés au fur et à mesure, tout cela dans une ambiance festive hors du commun.

Concours national de journaux lycéens

<http://www.cnjs-varenne.org/>

242 journaux lycéens ont concouru cette année ! C'est le grand concours annuel qui comprend une phase académique, puis une phase nationale. Le CLEMI et Jets d'encre sont parties prenantes.

Les logiciels de mise en page

Scribus est gratuit. Il y a aussi Publisher (suite microsoft – les fichiers sont de taille importante dès que l'on insère des images), et deux logiciels pro : indesign et quarkxpress (ils ont l'avantage de produire des fichiers relativement légers et facilement transférables).

LA BNF : LE TOP DES RESSOURCES EN LIGNE !

Un site à ne pas manquer pour tous ceux qui sont à la recherche d'images d'archives pour illustrer leur propos. La BNF met en ligne des expositions virtuelles. En 2012, a été produite « *La presse à la Une* ». Son principe : présenter l'historique de la presse et les différentes manières de traiter l'information en une page avec des illustrations très riches (images, dessins,...). On pourra ainsi découvrir la naissance de la presse écrite et les enjeux en terme de liberté d'expression, mais aussi comprendre comment sont traités les faits divers, quel est le rôle du dessin de presse grâce à la richesse de la documentation de la BNF. Quelques entretiens sont aussi disponibles : Serge July témoigne de la naissance de Libé ; des grands reporters et photo journalistes expliquent leur métier.



Ce site est vraiment fait pour nos élèves. Il laisse une grande liberté d'utilisation à l'enseignant. Il propose aussi des fiches pédagogiques.

<http://expositions.bnf.fr/presse/>

Enregistrer un journal radio : la technique du pied dans la porte

Décortiquer un journal radio est une première étape pour favoriser l'étude des médias. Mais les moyens techniques actuels permettent d'aller plus loin et d'enregistrer son propre journal.

L'idée est toujours la même : comment amener les élèves à fournir un travail d'argumentation et d'écriture sans que cela ne soit répétitif ou toujours sous la même forme ? Voici une réponse simple et efficace : faire un journal radio ! En effet, la proposition faites aux élèves a de quoi être alléchante et les motiver. C'est la technique du pied dans la porte. Une fois que l'on s'est engagé, on est obligé d'avancer. Car, réaliser un petit reportage radio reste une tâche complexe. Petit descriptif de mon expérience.

J'ai utilisé les heures d'AP pour réaliser ce journal. Mon objectif premier était que mes élèves peu informés « mettent le nez » dans la presse et les médias pour découvrir ce qu'ils peuvent nous apporter. Aussi le travail s'est organisé en deux temps : une découverte des journaux radio et un travail d'écriture.

1ère étape : Découvrir le style « radio-journalistique » (durée : 2H)

L'objectif va être de découvrir plusieurs styles radiodiffusés en écoutant le début de différents journaux radio. Trois radios généralistes nationales ont été étudiées (les premières minutes de chaque journal) : France Inter, Europe 1 et RTL. Voici les questions posées aux élèves :

- Y a-t-il un générique ? Le présentateur parle-t-il sur le générique ?
- Combien de titres sont annoncés ?
- Comment est introduit le 1er reportage ?
- Combien de temps dure le 1er reportage ?
- Comment passe-t-on au second reportage ?
- Quel est le ton du présentateur ? Comment s'y prend-il pour que l'auditeur écoute ?
- Pour le 1er reportage : quelle est sa

durée ? Comment le journaliste s'y prend-il pour que l'auditeur écoute ?

L'objectif est ici double : Voir s'il y a un agenda commun à ces trois médias ? Si le ton et le vocabulaire adoptés sont les mêmes ? Et de commencer à se familiariser avec le style des journalistes audio qui doivent capter l'attention de l'auditeur et aussi lui faire imaginer les scènes qu'ils ont entrevu.

Puis, il faut réduire la cible étudiée : un journal d'une seule radio et au final un seul reportage. Voici une proposition de questions pour décortiquer un reportage :

- Quelle est l'information fournie ?
- Y a-t-il une accroche ? Y a-t-il une chute ?
- Comment s'y prend le journaliste pour capter son auditoire ?
- Quel est le type de vocabulaire employé ? Les phrases sont-elles courtes ? longues ?

2ème étape : Trouver un thème de reportage (durée : 2H)

Les élèves doivent se répartir en groupe, car ce dispositif repose aussi sur les bienfaits du travail de groupe (la mise en place de celui-ci demanderait un autre article). Le mieux est ici de réserver le CDI et de sortir la presse quotidienne et les news magazines afin qu'ils trouvent un sujet intéressant. Une fois collectées des informations sur un thème, celles-ci devront être traitées (résumées, comprises). Une première conférence de rédaction pourra avoir lieu afin de vérifier si les thèmes des groupes ne sont pas identiques et pas trop larges non plus (car il y a un fort risque de se perdre dans un thème trop large ou compliqué).

3ème étape : L'écriture (durée : 2H)

Le style radio mérite d'être explicité. Mais, les élèves doivent dans un premier temps choisir un angle d'attaque par rapport au sujet traité, c'est à dire préciser ce qu'ils veulent montrer. Puis, vient l'accroche, la façon de décrire les choses et la chute. C'est ce travail d'écriture, fait en groupe qui permet de progresser en terme d'argumentation. Le site du Clemi propose une fiche à ce sujet.

4ème étape : L'enregistrement (durée : 2H)

Ce travail ne mobilise pas la classe tout le temps. Il faut se faire aider par la documentaliste pour la gestion du groupe et résoudre les problèmes techniques. Pour l'enregistrement, il suffit de télécharger le logiciel audacity, libre de droit et très facile d'utilisation. Plusieurs ordinateurs et casques micro sont nécessaires afin que l'exercice ne s'éternise pas (d'autant que les élèves ont besoin de plusieurs essais avant une bonne prise de son). Là aussi, le Clemi met une fiche à notre disposition. Il reste à l'enseignant ou à un élève expérimenté à relier un à un les différents enregistrements.

La réalisation d'une émission de radio a plusieurs finalités : travailler sur l'actualité, commencer à découvrir le fonctionnement d'un média, mais surtout écrire un texte. Cela demande une bonne « ingénierie pédagogique », mais cela permet la réalisation d'une tâche complexe par les élèves !

Thomas BLANCHET - Académie de Grenoble

Ressources clemi

www.clemi.org
In Production des élèves
- Ecrire pour la radio
- Les outils de production (Audacity)

Les médias ont-ils du pouvoir ?

Tour d'horizon de la sociologie des médias

C'est à la fin des années 30 que sont apparus les premiers écrits concernant l'influence des médias. En effet, la propagande des régimes totalitaires naissants va susciter des interrogations. Allons voir de plus près en laissant nos prénotions de côté.

Du papier à la télévision, en passant par la radio puis Internet, les médias ont accompagné les transformations économiques et sociales de nos sociétés. Vecteurs d'informations, ils ont aussi souvent suspectés pour l'influence qu'ils auraient sur nos imaginaires et nos comportements. Grégory Derville, dans son ouvrage « *Le pouvoir des médias - Mythes et réalités* » (PUG, 2005) décortique pour nous la manière dont la sociologie s'est emparée de cette délicate mais récurrente thématique. Au fil de son long chapitre premier, il parvient, de manière fort pédagogique, à analyser les filiations et les ruptures entre les travaux sociologiques menés depuis la fin des années 30. Voici dix questions pour rendre compte de cette présentation, de quoi vous donner envie de vous y plonger. La seconde partie abordant la relation entre les médias et le politique n'est pas relatée dans ce résumé librement organisé.

Peut-on déduire des études en sociologie des médias des connaissances claires et unifiées répondant à la question : « les médias ont-ils du pouvoir ? »

En fin de chapitre, l'auteur répond clairement à cette interrogation par la négative. Certaines analyses affirment l'existence d'effets massifs des médias, d'autres aboutissent à une conclusion inverse. Par ailleurs, le simple fait de s'interroger sur le concept d'influence modifie la réponse des sociologues.

Qu'est-ce que l'influence ?

Dans un premier temps, l'auteur envisage les réponses des sociologues à l'interrogation de l'influence dans son sens traditionnel. Selon cette signifi-

cation, l'influence (proche de l'idée de propagande) est le fait pour un média d'avoir un impact direct, à court terme et de façon mesurable sur un individu lambda. Mais d'autres formes d'influences sont possibles : par exemple un effet persuasif sans intention de la part de l'émetteur, ou encore un effet plus diffus qui pourrait exister par le simple fait que les médias augmentent la quantité d'informations dont disposent les individus. Selon le sens retenu, les études envisagent des effets très différents du rôle des médias.

Les médias ont-ils des effets directs forts ou finalement assez limités ?

Cette question renvoie aux recherches sur l'influence des médias de masse, notamment dans un contexte de développement de la publicité et la communication politique. Le paradigme dans lequel s'inscrivent quantité de travaux sociologiques est l'existence d'effets des médias sur les individus. Certains auteurs comme Serge Tchakhotine, dans « *Le viol des foules* » paru en 1939 vont très loin et mettent en place une vision des médias tout puissants dans leurs messages. Le public serait fasciné et manipulé. D'autres travaux, par la suite vont à la fois se situer dans la perspective d'effets réels des médias sur leur public mais sont en rupture quant à l'existence d'effets puissants. Les travaux de l'équipe de Lazarsfeld (1940), ou de psychosociologues synthétisés dans l'ouvrage de J.N. Kapferrer (*Les chemins de la persuasion*, Dunod, 1990) portent alors sur les mécanismes qui filtrent et contiennent l'influence.

La sociologie des médias explique-t-elle le changement d'o-

pinions ou au contraire leur stabilité ?

Là encore, dans la vision première d'effets des médias sur les foules, les études vont se porter sur plusieurs chaînons du mécanisme d'influence et aboutir à des réponses nuancées. En étudiant le rôle des leaders d'opinion, l'équipe de Lazarsfeld citée ci-dessus, se penche sur le rôle des intermédiaires entre la source et le récepteur. Or, ces intermédiaires ne sont pas neutres : ils incarnent certains groupes d'appartenance sans s'y résumer et ont des effets sur le message qu'ils transmettent aux récepteurs. Par exemple, certains messages jugés trop éloignés des opinions d'un groupe sont peu repris ou transformés en un message plus critique. Mais ces effets varient selon le statut du leader d'opinion, selon l'exposition du leader. Toujours est-il que les messages médiatiques traversent plusieurs filtres (analyses du two-step-flow). Ce faisant, ils peuvent être transformés, réinterprétés et les opinions peuvent se renforcer à défaut d'être modifiées. Au final, Grégory Derville en vient à se demander dans quelle mesure ce qui est étudié n'est pas plutôt la stabilité des opinions face aux messages médiatiques.

Les chemins de la persuasion sont-ils décodables ?

En poursuivant dans le paradigme d'un effet des médias sur l'opinion, des études menées par des psychosociologues aboutissent, à la même époque, à une conclusion proche. Selon Festinger, « *la conception d'un message entraînant une réponse quasi automatique d'adhésion est une vue de l'esprit* ». Ils étudient la manière dont pourrait s'opérer la per-

suasion. Or, dans un tel processus, il faut envisager que les individus ne s'exposent pas à n'importe quel message : nous évitons par exemple de prêter attention à des idées qui risquent de heurter nos propres opinions. Ensuite, la perception est, elle-même, sélective : l'auditeur aura-t-il bien compris ce que le producteur veut dire ? Enfin ces auteurs s'interrogent sur l'interprétation du message que l'auditeur aura réalisé. Quant à savoir ce qu'il aura accepté puis éventuellement retenu. On comprend mieux l'affirmation de Festinger.

Un récepteur libre est-il forcément pourvu d'une véritable liberté interprétative ?

Un autre courant de recherche va lui aussi relativiser le pouvoir persuasif des médias : les études de la réception. Leur idée : les messages sont polysémiques, ils contiennent inévitablement des sous-entendus, des doubles-sens. Par conséquent, le récepteur va nécessairement les transformer. Ce qui est vrai de l'écrit l'est encore plus pour l'image. Par ailleurs, le récepteur ayant, lui-même, des appartenances socioculturelles, une histoire personnelle, des connaissances historiques variées, sa capacité à interpréter le message semble importante. C'est ainsi le postulat que fait un auteur comme Stuart Hall lorsqu'il propose trois idéaux types (1994) dans les relations entre le média et le récepteur : la « communication idéale », la « réception négociée » et la « résistance ». Pour autant, Grégory Derville nous invite à relativiser la liberté prétendue du récepteur. Certains messages peuvent proposer une lecture clairement dominante. Les autres médias, les critiques, ceux que l'auteur nomme les institutions interprétatives, peuvent orienter les lecteurs. Enfin, les opinions divergentes peuvent être frappées d'illégitimité. Cela contraint au final la liberté interprétative des individus.

Les médias ont-ils un effet persuasif ou des effets plus diffus ?

Changement de paradigme à ce niveau. Les auteurs s'interrogent sur l'effet persuasif que peuvent avoir les médias, sans le rechercher. Les analyses de McCombs et Shaw (1972) sur l'effet d'agenda, mettent en avant l'impact que peuvent avoir les médias sur la hiérarchie des priorités : « *la*

presse ne réussit pas la plupart du temps à dire aux gens ce qu'il faut penser mais elle est extrêmement efficace pour dire à ses lecteurs à quoi il faut penser ». Néanmoins pour Grégory Derville, cette hypothèse séduisante n'est pas clairement confirmée empiriquement. Ce qui peut devenir pertinent pour des événements réellement hors du commun comme les attentats du 11 septembre 2001 ne l'est pas pour l'actualité plus traditionnelle. D'autres analyses mettent en avant un « effet de cadrage » lié aux choix réalisés par les journalistes sur le vocabulaire employé ou l'angle pour traiter une information. Ainsi, Shanto Lyengar (1991) réalise une étude expérimentale sur les réactions créées dans le public par les choix rédactionnels d'un message concernant la pauvreté. Si le cadrage (le traitement de l'information) met en avant des histoires individuelles, alors les récepteurs ont davantage tendance à des interprétations sur la responsabilité des individus que si le cadrage propose des facteurs d'ordre économiques et sociaux. Ce cadrage semble aussi jouer en fonction du vocabulaire utilisé pour traiter d'une actualité. Le cadre de référence de la « race » peut piéger le discours anti-raciste par exemple.

Le message est-il moins important que le média ?

Un courant d'analyse dans les années 60, porté par Mc Luhan, fournit, d'après G. Derville, des idées, certes provocatrices, mais aux « perspectives fécondes ». Plus que le message, c'est surtout le média qui compte et notamment la manière dont il structure et révolutionne nos manières de percevoir le monde. « *Le téléphone, la télévision (et évidemment aujourd'hui Internet NDLR) introduisent un changement d'échelle, de rythme, d'habitudes dans les affaires humaines* ». De là à en oublier le message...

Les médias disent-ils ce qu'il faut penser ou comment il faut penser ?

Dans le paradigme d'une influence diffuse et non intentionnelle, certaines études reprennent l'effet de cadrage évoqué plus haut et insistent sur la manière dont les médias construisent des stéréotypes sociaux. Ainsi, Berger et Luckman (1986) montrent comment, par le choix des

sujets, le vocabulaire retenu, les valeurs qui participent à l'élaboration des informations, les producteurs contribuent à influencer, dans un sens très large, notre façon de percevoir la réalité. Cette « construction médiatisée » de la réalité peut être importante au niveau politique : les



syndicats de salariés, par exemple peuvent bénéficier ou au contraire pâtir d'une image dégradée dans l'exercice de leur pouvoir de négociation ou de lien social.

Les médias peuvent-ils participer à la construction du lien social ?

Plusieurs courants d'analyse vont dans ce sens. Pour les premières, ils sont les vecteurs d'identités individuelles et collectives (identité de classe, identité de genre). Plus récemment, Dominique Pasquier analyse comment la série de TF1 « Hélène et les garçons » fut une « initiation à la grammaire amoureuse » pour les adolescents mais aussi pour les plus jeunes une source d'informations permettant de comprendre leurs aînés. Divers articles de la revue Réseaux (1995) rendent compte de ce champ d'études. D'autres auteurs cherchent à analyser comment la place de la télévision au sein de la famille aboutit à réorganiser certaines pratiques au sein des groupes primaires mais aussi comment la TV participe à la construction d'une mémoire collective (le fait d'avoir vu telle émission par exemple).

Laurence MAURIN - Académie de Grenoble

Pour en savoir plus : *Le pouvoir des médias, Mythes et réalités*, Grégory Derville, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

Acrimed : porter un regard critique sur les médias

Comment se construit l'information ? La concentration des médias a-t-elle un impact sur son traitement ? Ce sont des questionnements auxquels l'association Acrimed essaie de répondre.

La production médiatique peut être appréhendée comme une activité économique, donc soumise à des intérêts particuliers et des contraintes spécifiques, malgré (ou à cause de) son rôle politique. Or, les conditions de cette production ont été profondément bouleversées depuis les années 1970-1980, qui ont été le théâtre d'une libéralisation et d'une privatisation, s'accompagnant d'une marchandisation des messages médiatiques. Dans les années 1990, les médias ont enfin subi une financiarisation et une concentration telles qu'aujourd'hui, bien peu d'entre eux sont indépendants de grands groupes industriels et/ou financiers (1).

Fonctionnement de l'association

Ces transformations ont affecté la hiérarchie et le contenu des messages, et le surgissement d'un mouvement social de grande ampleur à l'hiver 1995 a servi de révélateur. Une partie très importante du traitement médiatique s'est révélée favorable aux orientations économiques libérales du gouvernement, alors que les manifestants et grévistes, pourtant nombreux, ont été fréquemment décrédibilisés, voire absents du paysage médiatique dominant (2). C'est de ce constat, ressenti comme amer et alarmant, qu'est née Acrimed (Action CRItique MEDias), une association qui se revendique observatoire des médias, ayant pour buts d'informer sur l'information, de contester ses conditions actuelles de production et de proposer des transformations du champ médiatique. Elle fonctionne selon la figure de l'intellectuel collectif proposée par Pierre Bourdieu, réunissant journalistes et salariés des médias, chercheurs, militants et usagers, pour mettre en commun des savoirs professionnels, théoriques et militants. Selon Nils

Solari, membre du CA de l'association : « *l'objectif est de refaire des médias une question politique. En tant qu'animateurs de l'espace public, ils contribuent à structurer le débat public et la hiérarchisation des questions qui s'y déploient. La concentration et la financiarisation actuelle du*

champs médiatique contribuent notamment à l'occultation des questions sociales et à l'invisibilisation des classes populaires ».

La campagne pour le référendum portant sur le Traité constitutionnel européen en 2005 en a par exemple fourni une illustration : alors que 54% des votes se sont exprimés en faveur du non, et que cette proportion fut particulièrement élevée chez les ouvriers (79%) (3), plus de 70% du temps de parole des émissions grand public avait été occupé par des invités favorables au oui (4).

Utilisations dans nos cours

Le travail d'observation des médias réalisé par Acrimed peut s'avérer d'une grande utilité pour l'éducation aux médias dans nos classes. En effet, les sujets que les militants de l'association placent au centre de leurs préoccupations intéressent particulièrement les SES : questions sociales (traitements des conflits sociaux, travail, salariat, etc.), et culturelles (rapport et représentation des

genres dans les médias par exemple), ou encore place de l'expertise économique dans l'information dominante. En prenant une de ces observations pour base, on peut facilement mobiliser des savoirs acquis en classe et montrer aux élèves que le message médiatique n'est pas neutre, i.e.



qu'il véhicule des préjugés (au sens de Durkheim) ou des intérêts particuliers. L'exercice peut permettre de montrer la nécessité de confronter les sources pour vérifier une information. C'est ce type de séquence qu'a monté une documentaliste avec le journal *Direct matin* et le site d'Acrimed, à propos du traitement par le journal du lancement d'Autolib', propriété, comme *Direct matin*, du groupe Bolloré (5).

On peut aussi utiliser certains travaux d'Acrimed pour montrer aux élèves comment une analyse des messages médiatiques peut permettre de comprendre l'univers culturel dans lequel sont socialisés les membres d'une même société. Ainsi, les élèves sont invités à considérer les médias non plus seulement comme sources d'informations, mais aussi comme objets d'analyse. Un tel déplacement de leur

regard peut les conduire à acquérir plus de distance, et donc de prudence et d'autonomie vis-à-vis de ces sources. Par exemple, dans son article « *Vendée Globe : prendre la mer ou être mère, il faut choisir, par Paris-*



Match », Julien Salingue (6) porte à notre attention les questions que le journaliste de l'hebdomadaire de renom a posées à Samatha Davies, seule femme au départ du Vendée Globe en novembre dernier. Ces questions, précise l'auteur, « *en disent long sur la conception que certain-e-s se font de la répartition des*

rôles au sein de nos sociétés (...) et se passent de commentaires : (...) : « Vous reprenez part à la course la plus dangereuse du monde. Être mère ne vous a pas calmée ? » ; (...) « Et votre compagnon, le navigateur Romain Attanasio, il ne grimace pas de vous voir quitter le foyer ? » - « On a un sentiment de surprotection quand on vient de donner la vie. Vous ne culpabilisez pas de laisser votre bébé durant trois mois ? » ». Cette base peut alors permettre de travailler en classe les stéréotypes de genre, et de montrer comment les médias participent activement à la socialisation sexuée des individus. Tout un dossier sur le site d'Acrimed est consacré à cette question, comme à d'autres – questions sociales, culturelles, économiques – propres à stimuler la créativité pédagogique des enseignants de SES.

(1) Voir à ce sujet la « carte du PPA » (parti de la presse et de l'argent) dressée dans les années 1990 par le journal PLPL, et régulièrement mise à jour. On la trouve par exemple aujourd'hui diffusée par le site des Nouveaux chiens de garde (<http://www.lesnouveauxchiensdegarde.com/IMG/pdf/LNCDG-journal.pdf>) film de critique des médias, en particulier télévisés, sorti en janvier 2012.

(2) Voir à ce sujet

<http://www.acrimed.org/article339.html>

(3) <http://www.ipsos.fr/ipsos-public-affairs/sondages/referendum-29-mai-2005-sondage-sorti-urnes-01>

(4) cf. <http://www.acrimed.org/article2006.html>

(5) Voir la description de la séquence et les références des articles utilisés sur le site d'Acrimed sur le lien suivant :

<http://www.acrimed.org/article3812.html>

(6)

<http://www.acrimed.org/article3941.html>

Amélie JEAMMET - Académie de Versailles

Prix lycéen du livre de SES : la crise au centre des préoccupations

C'est au livre de Paul Krugman que sera décerné le prix lycéen du livre de SES 2013. En effet, le prix Nobel d'économie 2008 a remporté les suffrages de nos apprentis « économistes-sociologues ». Reste à convaincre P. Krugman de venir chercher son prix !

1er prix : Sortez-nous de cette crise... maintenant !, Paul Krugman, Flammarion, 288 p., 19€

2ème prix ex aequo : La force de l'ordre. Une anthropologie de la police des quartiers, Didier Fassin, Paris, Seuil, 2011, 392 p., 21,30 euros.

La désobéissance civile, Graeme Hayes, Sylvie Ollitrault, Paris, Presses de Sciences Po, coll. « Contester », 2012, 171 p., 12,50 euros.

Palmarès 2005 - 2012

Pour rappel, voici les ouvrages primés lors des éditions précédentes :

2012 : Être arabe aujourd'hui, Akram Belkaïd (éd. Carnets Nords, 2011)

2011 : La loi du ghetto, enquête sur les banlieues françaises de Luc Bronner (Calmann-Lévy, 2010)

2010 : J'étais un chef de bande de Lamence Madzou, suivi de « Voyage dans le monde des bandes » par Marie-Hélène Bacqué (La Découverte, 2008)

2009 : Et pourtant je me suis levée tôt d'Elsa Fayner (éd. du Panama, 2008)

2008 : L'aventure d'un tee shirt dans l'économie globalisée de Pietra Rivoli (Fayard, 2007)

2007 : Faut-il brûler le modèle social français ? d'Alain Lefebvre et Dominique Méda (Seuil, 2006)

2006 : Le capitalisme est en train de s'autodétruire de Patrick Artus et Marie-Paule Virard (La Découverte, 2005)

2005 : Pays de malheur ! de Younes Amrani et Stéphane Beaud (La Découverte, 2005)

Pour en savoir plus : le blog du (vrai !) prix du livre lycéen de SES :

<http://prixlyceenses.blogspot.com>

Entretien avec Erik Neveu

Sociologue des médias

Quelles sont les méthodes d'un sociologue étudiant les médias ? Quelles sont les nouvelles contraintes auxquelles sont confrontés les journalistes ? Quels sont les impacts des nouvelles technologies de l'information sur la production de celle-ci ? Erik Neveu, professeur de science politique à l'Institut politique de Rennes nous fournit des éléments de réponse.

La sociologie des médias

Quelles sont les méthodes de recherche dans la sociologie des médias ?

La sociologie des médias me semble déployer toutes les méthodes de la sociologie tout court. On peut faire de l'observation et de l'ethnographie dans des rédactions, étudier le journalisme comme une profession avec sa division des tâches, faire des études de contenu de ses productions, réaliser des enquêtes qui chiffrent (qui sont les étudiants en journalisme, quelles sont leur trajectoires d'insertion ?). On peut étudier les interactions avec l'environnement : sources, groupes de presse, contraintes économiques.

Il me semble que les pièges de cette recherche sont eux aussi très classiques. J'y mettrai d'un côté le fait de devenir en quelque sorte amoureux de son objet et de perdre toute distance critique en reprenant les mythes du groupe professionnel, en transformant la compréhension des contraintes du journaliste au travail en absolution de ses limites ou faiblesses. Symétriquement la tentation est grande pour des universitaires de « se payer » les journalistes dans une logique de critique politique, parce qu'ils ont acquis un pouvoir de consécration, un statut d'interprètes de la vie sociale qui dépouille en partie d'autres types d'intellectuels. En combinant une réflexivité critique, du travail d'enquête de terrain sérieux, le souci de prendre à la fois en compte les contraintes objectives, le « système » d'interdépendances dans lequel opère la profession et de l'autre côté

le rapport subjectif au travail, les croyances, mais aussi l'intelligence d'un « métier » qui sait aussi prendre appui sur des contraintes pour inventer, innover, on peut comprendre beaucoup de choses. Lorsque tous les trois ou quatre ans, j'essaie de faire le point des avancées pour actualiser mon petit « Repères », je suis plutôt frappé par la fécondité, la cohérence, les convergences qui existent entre des travaux inspirés par des paradigmes sociologiques variés. Si je ne partage pas l'intégralité des analyses de ce livre, un volume comme « *La subjectivité journalistique* » coordonné par Cyril Lemieux montre que quand des collègues relevant d'écoles sociologiques différentes essaient de se parler, de s'écouter, de s'objecter de façon respectueuse, on n'aboutit pas à une cacophonie mais à quelque chose qui est un savoir cumulable.

Comment la sociologie des médias aborde la question de l'utilisation des nouveaux moyens de circulation de l'information (internet, twitter) ?

Nous sommes là sur un terrain où peut exister une sorte de fascination de la technologie, de cotisation à des mythes et des croyances invérifiées (« tous journalistes », la « sagesse des foules », la transparence généralisée et forcément féconde...). Il existe cependant des travaux informés et distanciés, comme ceux de Dominique Cardon, de Franck Rebillard, de l'équipe de Lannion qui réfléchit aux coopérations et brouillages entre amateurs et professionnels dans un continuum des « producteurs

» d'information. On y voit par exemple que la part d'information originale produite par des « amateurs » reste modeste, qu'elle est souvent d'autant plus intéressante qu'elle peut viser des objets ou des spécialisations pointues qui ne sont pas très investies par les journalistes professionnels, ou encore que les « lois » classiques de filtrage, ce qu'on nomme le « gate keeping » jouent aussi sur Internet. Si l'offre d'informations y est démultipliée, les sites qui sont fortement fréquentés sont peu nombreux, une hiérarchie des audiences, des

Si l'offre d'informations y est démultipliée, les sites qui sont fortement fréquentés sont peu nombreux, une hiérarchie des audiences, des crédibilités demeurent.

crédibilités demeurent. Sur les usages militants d'Internet où des auteurs comme Grandjeon, Cardon en France, Earl aux USA produisent de bonnes choses, on voit le risque de raccourcis. Oui, Twitter ou Facebook donnent des instruments de coordination, de diffusion d'informations (de fausses rumeurs aussi) qui facilitent l'action collective. Mais peut-on sérieusement soutenir qu'il suffit d'un tweet pour amener des milliers de personnes à une manif où on peut se faire tuer ? Que des réseaux naissent par génération spontanée sans s'appuyer sur des sociabilités préexistantes nées des bandes d'amis, de l'appartenance à

une université, une communauté d'intérêt, des réseaux affinitaires ?

Le métier de journaliste

Le temps consacré à la lecture a diminué. Internet et les gratuits modifient la façon d'écrire. Quels sont les mutations qui ont touché le métier de journaliste ces dix dernières années ?

Pour les résumer en quelques mots clés : précarité, sédentarité, féminisation, dé-spécialisation. Les journalistes ont aujourd'hui tendance (pas par paresse ! parce que les rédactions sont moins nombreuses, qu'il faut fournir de la copie non stop pour le site web...) à travailler plus à coups

Précarité, sédentarité, féminisation, dé-spécialisation

de téléphone ou via l'ordinateur que par une fréquentation prolongée des terrains. Ils sont de plus en plus soumis en début de carrière à une séquence pluriannuelle de précarité avec des CDD courts qui ne favorisent pas l'indépendance intellectuelle, la possibilité de prendre des initiatives. On attend d'eux plus de polyvalence sur la capacité à alimenter plusieurs médias, mais aussi à couvrir une grande diversité de sujets...avec la perte de compétence pointue que cela peut poser.

Comme se pose la question des sources pour les journalistes aujourd'hui ? Par exemple à l'heure où de nombreuses personnes deviennent des producteurs d'information (twitter, images fournies par les citoyens,...).

Bien sur la possibilité de piéger un président qui lâche « casse toi pov con » via un portable crée une forme d'insécurité, d'obligation accrue d'autocontrôle pour beaucoup de titulaires de pouvoirs. Les affaires de type WikiLeaks, offshore leaks (mais ce sont là des journalistes professionnels) manifestent des changements réels. Sont-ils sans précédent ? Il y avait déjà « George profonde » pour alimenter le Washington Post lors du Watergate. A mon sens, le problème des sources est celui identifié par Philip Schlesinger voici trente ans. Elles se professionnalisent. Employant souvent d'anciens journalistes, dégoûtés de leurs conditions de travail, entreprises, administra-

tions, ONG et mouvements sociaux inondent les rédactions d'un flot d'informations intéressées, présentées souvent d'une manière qui anticipe sur les critères et formats du journalisme. Si donner un chiffre exact est difficile, on peut suggérer que le nom-

aboutir à rétrécir le champ des informations sur un éventail plus restreint ?

C'est un problème majeur. Un groupe de presse lié à un géant du BTP ou de l'armement aura des pudeurs, des sujets difficiles à évoquer. Tel patron



bre des professionnels (chargés de com, conseillers en com, chargés de presse, agence d'événementiel, relationnistes comme disent les québécois) est deux fois, trois fois supérieur à la population des 37 000 titulaires de la carte de journaliste en France.

L'influence des médias est-elle modifiée lorsque les récepteurs deviennent aussi des producteurs (avec les nouveaux médias) ?

J'aimerais dire oui. La possibilité pour des non-journalistes de mettre en ligne des informations s'est incontestablement démultiplié avec Internet. Mais cela laisse entière la question qui va consulter ces informations, qui lit tel blog ? Et un des effets les plus saillants est le brouillage – je vais y revenir. Dans un océan d'informations accessibles en quelques clics où vais-je trouver la bonne ? Comment vais-je savoir sa fiabilité ? Qui sait par exemple comment marchent les algorithmes de Google qui mettent tel site, telle URL sur la première page lorsque l'on fait une consultation sur le moteur de recherche ?

La sociologie des médias étudie-t-elle aussi la thématique de l'influence des conditions de production des informations sur les choix des journalistes ? Cela peut-il

de presse peut aussi avoir des engagements politiques, tout simplement diriger un groupe qui vit de commandes publiques et cela affecte la ligne, les sujets couverts ou non. J'aurai tendance à penser cependant que si cela joue sur des sujets particuliers, ou en des contextes électoraux, le plus puissant biais n'est pas là. Je suggérerai davantage de se demander ce que sont les effets, au moins dans les positions hautes du journalisme – disons ceux qui produisent les quotidiens et newsmagazines parisiens plus que le correspondant local de Romorantin ou le pigiste de Rennes TV – d'une homogénéité sociale et culturelle. Etre massivement issu de familles de cadres ou de professions libérales et intellectuelles, avoir fait les mêmes écoles, partager un noyau d'évidences sur les bienfaits du marché, les méfaits du « populisme », célébrer une mondialisation d'autant plus acceptable qu'elle évapore les emplois des autres... Il suffit de voir combien peu de journalistes économiques – et des universitaires qu'ils affectionnent de solliciter – ont anticipé les crises financières, l'épisode des subprimes pour discerner les cécités que cela engendre. La question de la puissance de sources institutionnelles, très professionnalisées, efficaces, réactives est, on vient de le voir, tout aussi

décisive.

La façon dont les journalistes rendent compte des mouvements sociaux est parfois remise en cause. La venue des journalistes n'est pas toujours souhaitée lors d'une action collective dans les banlieues déshéritées ou même lors de certains mouvements étudiants. Quels sont les ressorts de cette méfiance ?

Ils sont pluriels. On va retrouver la question de la distance sociale. Il n'est pas besoin de faire un procès d'intention aux journalistes pour comprendre que venir parler d'un monde social comme celui des banlieues les plus pauvres qu'ils ne fréquentent jamais au quotidien, où ils se sentent souvent mal à l'aise, où ils sont aussi étrangers que s'ils enquêtaient à Gaza est un défi périlleux à affronter. Comment parler d'un monde qu'on méconnaît ou comprend mal si ce n'est en se rabattant sur des clichés ? Le voile « islamique » en est un exemple. Son port est ramené à un signe de dissidence religieuse, d'oppression des femmes, de refus des valeurs républicaines. Il peut être cela, mais signifie tant d'autres choses comme la révolte contre le mépris, l'envie d'embêter les parents, la revendication fière d'origines que ceux-ci ont refoulé pour s'intégrer.

On peut aussi suggérer que la rhétorique de l'objectivité inhibe le fait d'utiliser ce que la sociologie nomme des « cadres d'injustice ». Dire qu'une mobilisation, qu'une révolte est juste, intelligible, c'est rompre avec la neutralité qui est une obligation professionnelle souvent intériorisée. Parler juste sur une mobilisation c'est aussi être à même de rentrer dans un rapport d'empathie – qui est autre chose que la complaisance - ce qui suppose le temps de fréquenter, de s'immerger, de débrancher ses préventions. Les journalistes n'en sont en rien incapables a priori. Mais cela supposerait une fréquentation prolongée du terrain, une forme de proximité sociale ou de capacité de suspension de ses croyances qui demandent une combinaison de temps, de réflexivité, de dispositions dont le cumul est rare. Et comme les groupes mobilisés ou stigmatisés jugent, non sans raisons, qu'on parle « mal » d'eux, ils expriment tantôt une agressivité, tantôt une forme de surenchère

provocatrice sur le cliché. Les jeunes du 93 vont surjouer le « d'jeune de banlieue ». Le sociologue américain Gans plaide pour un journalisme « multiperspective ». Cela veut dire plus que le pluralisme politique. Cela veut dire rendre compte des problèmes et enjeux sociaux en partant du point de vue, de l'expérience et des subjectivités de groupes sociaux divers, cela veut dire rendre compte de choix de politique non seulement en expliquant le contenu et les justifications mais en éclairant le processus de prise de décision (les lobbies sont un point aveugle fréquent du journalisme), cela veut aussi dire aller voir sur le terrain ce que donnent au concret les politiques les mieux intentionnées. Pour entonner ce qui va devenir refrain cela supposerait idéalement des journalistes aux trajectoires sociales variées, ayant une vraie expérience de l'altérité sociale. Cela supposerait de pouvoir produire de l'information émancipée des sources les plus puissantes, cela requiert encore du temps et donc des coûts. Cela suppose aussi une capacité à inventer des formes qui recueillent la parole des gens ordinaires, transformant en récits confortables à lire la complexité du réel. La chose est loin d'être impossible : qu'on pense au reportage de Florence Aubenas sur la précarité dans « *Le quai d'Ouistreham* », à l'extraordinaire livre-reportage de Sebastian Junger « *Guerre* » sur l'expérience vécue des soldats américains en Afghanistan

Education aux médias

Quand on fait de l'éducation aux médias avec les élèves, quelles doivent être les priorités des enseignants actuellement, d'après vous ?

N'ayant pas mis les pieds dans une classe de lycée depuis belle lurette et même plus l'alibi d'enfants qui y soient je serai prudent sur ce qu'on peut faire ou pas devant un public lycéen. Il me semble qu'il peut y avoir trois pistes où un travail d'explication serait utile.

La première pourrait être de rendre intelligible que lorsque nous regardons un reportage, lisons un article, ce que nous recevons n'est pas pensable simplement comme l'œuvre, la création – talentueuse ou navrante - d'un journaliste. Chacun d'eux à son idiosyncrasie, son art...mais ils/elles

sont les joueurs d'une équipe et sont donc pris dans un filet d'interdépendances. Il y a des rubriques, des collègues et des concurrents. On appartient à un titre qui a sa culture, sa ligne, sa niche sur le marché, souvent des problèmes de budget. Il y a des chefs, des patrons de presse, des logiques marketing qui donnent par exemple une vision, rarement pertinente, de ce que le public est censé attendre. Il y a des « sources » qui retiennent, distillent, assèment et promeuvent leur vérité. La remarque ne vise pas à irresponsabiliser les journalistes, mais à nous faire penser que ce qu'ils produisent est le fruit d'une structure complexe de frictions, coopérations et concurrences entre beaucoup de protagonistes.

Il me semble qu'une seconde piste pourrait être de se demander à la réception d'une information : mais qui parle ? Nous connaissons tous la distinction canonique entre la vilaine « communication », intéressée, marchande ou à visée persuasive et la noble information qui serait vérifiée, honnête sinon objective, contextualisée. C'est une opposition superbe pour se draper dans la vertu civique d'un vrai Journalisme à majuscule. Le problème aujourd'hui c'est que, sur le web spécialement, cela n'est plus vraiment opératoire du fait de l'existence d'un continuum entre des sites qui correspondent à une certaine exigence normative du journalisme, des blogs qui commentent, des sites qui agrègent des infos produites ailleurs et on ne sait ou, d'autres encore qui sont les cache-sexe de lobbies ou de groupes militants. S'éduquer à l'information – c'est la thèse de deux journalistes américains, Bill Kovach et Tom Rosenstiel, dans un livre intelligent – Blur, Flou, comment savoir ce qui est vrai à l'âge de la surcharge informationnelle, Bloomsbury, Londres, 2010 - c'est désormais avoir les moyens de « sourcer » ce qu'on consulte. D'où viennent ces données ? Qui les a produit ? Quelle est leur crédibilité ? Quelles preuves, quels faits et vérifications appuient ce qui est dit ? Quelles dimensions du phénomène sont peut être oubliées ou occultées ? Les informations proposées sont elles produites de façon originale (et comment), recyclent elles une information produite ailleurs ? Il me semble qu'aller se promener sur des sites webs (il en est un qui se

donne pour écologique et qui est financé par les industriels de l'agrochimie par exemple) et faire des travaux pratiques en ce sens peut être éclairant et pédagogiquement confortable.

en temps pour le lire. Mais en partant du fait que nul n'a encore trouvé la « formule économique » qui rentabilise par la seule publicité un site d'info en ligne, on peut sans doute engager une discussion intéressante. Si on

se ? Peut-on imaginer des systèmes de financement public (subventions, crédit d'impôt ou chaque citoyen pourrait déduire de ses impôts quelques dizaines d'euros d'un abonnement ou d'une contribution à un média ?) qui aident la presse sans la mettre sous la tutelle d'une autorité politique ? Que peuvent les « amateurs » que nous sommes ? A mon sens, pas faire de reportage sur la guerre en Syrie, et même rarement une bonne analyse sur le budget de l'Etat...mais il y a des formes de coopérations intelligentes. Le Guardian britannique avait mis en ligne plusieurs dizaines de milliers de factures dans l'affaire des dépenses abusives des parlementaires britanniques... Les internautes en ont ouvert des milliers. Cela a permis de trouver quelques centaines d'abus croquignoles...Aucune rédaction n'aurait pu faire face à une tâche si titanesque...

Propos recueillis par **Laurence MAURIN et Thomas BLANCHET** - Académie de Grenoble

Erik Neveu enseigne à l'IEP de Rennes. Ses recherches portent sur le journalisme, mais aussi il a aussi travaillé sur les mouvements et la sociologie des genres.

Il a publié récemment :

- *Sociologie du journalisme* - Coll. Repère - La Découverte (nouvelle édition à venir)

- *Les mots de la Communication Politique*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2012

- *Féminins/Masculins. Sociologie du genre* (avec Christine Guionnet, maître de conférences, Université Rennes 1), Armand Colin, Collection U, Paris, 2009

- *Introduction aux Cultural Studies*, La Découverte, 2003, 128 pages. 2^e Ed. 2008 (Avec Armand Mattelart, Professeur de Sciences de l'Information et de la Communication, Université Paris VIII).

Si j'en crois mon expérience auprès des étudiants, qui sont souvent les lycéens d'il y a deux ans, l'idée que payer pour de l'info est une dépense inutile est désormais une sorte de sens commun. Je ne suis pas sûr qu'on puisse le disqualifier, et il est vrai qu'acheter un quotidien papier chaque jour est coûteux en argent, et

doit accéder gratuitement à une chose à la fois nécessaire à la citoyenneté et coûteuse à produire (une information vérifiée, mise en perspective, pluraliste) qui va payer pour la produire ? La pub ? Des sources (entreprises, administrations, ONG) qui livreront du « prêt à publier » sous la forme de dossiers de pres-

Les communiqués APSES de l'année

- Communiqué du 7/07/2013 : Pierre Gattaz contre les SES : le MEDEF hors-sujet
- Lettre ouverte à Messieurs Boissinot et Montoussé à propos des nouvelles épreuves du baccalauréat 2013 (4/07/2013)
- Lettre ouverte à Vincent Peillon sur la place des Sciences Economiques et Sociales en classe de seconde « Les SES méritent mieux que l'exploration » (17/05/2013)
- Communiqué du 22/03/2013 : Programmes de SES allégés : une première étape pour les élèves
- Communiqué du 12/01/2013 : L'UMP voudrait-elle qu'on enseigne au lycée l'économie comme un catéchisme ?
- Compte-rendu de l'entrevue du 13 novembre 2012 avec Marc Montoussé, Doyen de l'inspection générale de SES
- Communiqué du 22/10/2012 : Allègement immédiat du nouveau programme de SES en terminale
- Communiqué du 22/09/2012 : Allègement et réécriture des programmes d'histoire-géographie : Au tour des Sciences économiques et sociales !
- Compte-rendu de l'entrevue de l'APSES au Ministère du 24 août 2012
- Communiqué du 13/07/2012 : Nouvelles épreuves du baccalauréat et refonte des programmes : les professeurs de SES seront-ils enfin écoutés ?
- Communiqué du 06/06/2012 : Pour les SES, le changement, c'est urgent !

Quelle place pour les SES en Espagne ?

Bien que les intitulés des différents baccalauréats semblent similaires, un rapide coup d'œil sur les contenus enseignés montre que la spécificité des SES n'a pas encore franchi les Pyrénées.

On dit souvent que l'enseignement de Sciences économiques et sociales est une exception dans les cursus du secondaire, l'équivalent ne se retrouvant que rarement dans d'autres pays. Pour s'en convaincre, une petite visite dans les pays hispanophones s'impose.

Une structure d'enseignement apparemment semblable

L'Espagne possède une structure d'enseignement légèrement différente de la nôtre à deux niveaux. L'équivalent du lycée (« Instituto ») ne dure que deux ans et le bac est remplacé par un examen (« la selectividad ») qui permet l'accès aux études supérieures, le terme de « bachillerato » fait donc référence au cursus de deux ans après le collège et non à un examen comme en France. En conséquence, il n'existe pas d'équivalent pour la seconde, le lycée commençant directement par la première de « bachillerato » suivie par une deuxième année de « bachillerato ». En apparence, le lycée espagnol reproduit assez fidèlement trois séries générales (« modalidades ») assez semblables à la France, Arts (« Artes »), Sciences (« Ciencias y tecnología ») et Sciences sociales (« Humanidades y ciencias sociales ») qui serait apparemment la plus proche de notre série ES. De même qu'en France, les trois « séries » disposent de matières communes et de matières spécifiques à la série (« materias de modalidad »). Parmi les matières communes, on retrouve deux enseignements de philosophie (histoire de la philosophie, philosophie et citoyenneté), de l'histoire, de l'éducation physique, de l'espagnol, une seule langue étrangère et un enseignement de « sciences pour le monde contemporain ».

Des bribes de SES dans d'autres matières

Ce dernier enseignement mérite qu'on s'y arrête car certains points rejoignent notre matière. Spécifiquement dans le chapitre faisant référence à une « gestion soutenable de la planète », sont traités la surexploitation des ressources mais aussi le « problème d'une croissance illimitée sur une planète (aux ressources) limitées ». Toutefois même si on peut retrouver parfois des références à l'économie dans les manuels, il s'agit bien d'un enseignement général

L'économie : Des objectifs assez semblables en 1ère année

Le préambule de l'enseignement d'économie (« Economía », enseignée en première année) montre certaines préoccupations communes avec notre programme de 1ère, comme la nécessité de former une « vision citoyenne et réflexive » de la société afin de comprendre certains problèmes comme « l'inflation, le chômage, l'épuisement des ressources ou la pauvreté » ou encore l'idée que l'économie n'est qu'une des « multiples facettes » permettant de comprendre

Robert Malthus (1766-1824) y su Estado sobre el principio de la población (1798)
El economista británico Thomas Malthus afirmó, en 1798, que muestra que la población humana crece según una progresión geométrica, la capacidad de suministrar los recursos del planeta crece al ritmo de una progresión aritmética, mucho más lentamente. Por ello, se agitarían los recursos del planeta hasta llegar a los colapsos catastróficos y recurrentes. La teoría de Malthus es pesimista y no tuvo en cuenta la capacidad de la ciencia y la tecnología para aumentar y generar la producción de nuevos recursos.

David Ricardo (1772-1823) y sus Principios de economía política y tributación (1817)
El economista David Ricardo, en 1817, escribió su libro en la que expone que la posesión de recursos para el desarrollo no es el aumento de la población, sino la distribución de los recursos, de los que depende su valor. Así, los límites del desarrollo son, para Ricardo, más amplios que los de Malthus, y pueden ser regulados por una gestión adecuada del mercado regulada por los leyes.
Esta teoría ha dado lugar, tanto al pensamiento de Malthus, a un excesivo optimismo tecnológico que supone que la inventiva humana es limitada, capaz de superar cualquier dificultad.

1. Indica las diferencias entre las dos teorías económicas de Malthus y Ricardo sobre las relaciones entre crecimiento de la población y la generación de recursos.
2. Indica las diferencias entre el pesimismo de Malthus y el optimismo tecnológico de muchos autores. ¿Qué opción puede haber ante ambas opciones?

assez proche de la géographie et sans référence à des savoirs économiques ou de sciences sociales. De même, on trouvera dans la matière, « philosophie et citoyenneté », quelques contenus en rapport avec la science politique, « origine et légitimité du pouvoir politique », « Etat de droit », mais toujours sous un angle philosophique.

Parmi les matières spécifiques à la série « Ciencias sociales y humanidades », trois enseignements se rapprochent de ce qui se fait en France : économie, économie de l'entreprise et mathématiques appliquées aux sciences sociales.

et d'analyser la société ou bien encore la nécessité d'aborder les contenus spécifiques de l'économie en prenant en compte « le contexte social » dans lequel ils s'intègrent et qu'ils contribuent à expliquer à leur tour.

Par contre, la nécessité de préparer aux études post-bac économiques n'apparaît pas, pas plus que l'accent mis dans notre programme sur « une approche scientifique du monde social », la dimension scientifique de l'économie est très peu mise en avant dans le préambule. Par contre on retrouve l'idée qu'il faut éviter une trop forte « formalisation » et le recours à une approche trop concep-

tuelle afin de se rapprocher de la « vie réelle » et ne pas trop s'éloigner des « intérêts et expériences proches » des élèves.

Plus étonnant est l'accent mis sur la façon dont cet enseignement permet de transmettre un ensemble de valeurs et d'attitudes spécifiques comme les concepts liés à la « solidarité » entre l'individu et le groupe, ou bien une « attitude critique » devant les inégalités économiques ou encore de comprendre l'importance du soin apporté à l'environnement.

Des thèmes d'étude assez proches

Huit thèmes structurent le programme (voir ci-contre), commençant par « L'activité économique et les systèmes économiques » où l'on y parle de la rareté et du coût d'opportunité pour finir par les « déséquilibres économiques actuels » (crises, chômage, pauvreté, environnement). On retrouve les thèmes « classiques » comme le rôle de l'Etat (ch. 5), le marché (ch. 3), le financement (ch. 6) ainsi que le contexte international (ch. 7). De façon assez proche à notre matière un chapitre (ch. 4) est consacré à l'étude des agrégats et indicateurs et notamment aux limites rencontrées pour mesurer le développement.

Au final, les contenus de cette matière sont très proches de ce qui est enseigné en 1ère et terminale en SES, la différence principale étant l'absence de références aux autres sciences sociales (sociologie et sciences politiques). On peut noter aussi que le programme insiste plus sur la compréhension de la société que sur l'aspect scientifique de l'économie.

En terminale, cap sur l'entreprise

Le deuxième enseignement d'économie (accessible en deuxième année, équivalente à la terminale) se réfère à l'entreprise (« Economía de la empresa »). Le but est de se rapprocher de la réalité de l'entreprise à la fois de façon interne et dans ses relations avec la société. L'originalité de cet enseignement est double. Il insiste sur le fait de partir de l'économie pour analyser l'entreprise ou plutôt la démarche entrepreneuriale (« realidad empresarial ») mais aussi de mobiliser des savoirs issus des autres matières (droit, sociologie, psychologie, mathématiques, technologie..), ce dernier objectif ne se

Programme de 1ère année de Bachillerato (Economía)

Source : Ministerio de educación, cultura y deporte <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

1. La actividad económica y sistemas económicos :

- Economía y escasez.
- Observación del contenido económico de las relaciones sociales.
- Reconocimiento del coste de oportunidad de una decisión.
- Relaciones de intercambio y evolución histórica.
- Los sistemas económicos. Valoración y comparación. Economía y territorio.

2. Producción e interdependencia económica :

- Proceso productivo y factores de producción.
- División técnica del trabajo, productividad e interdependencia.
- La empresa y sus funciones.
- Obtención y análisis del coste de producción y del beneficio.
- Identificación de los sectores económicos predominantes en un espacio geográfico.
- Lectura e interpretación de datos y gráficos de contenido económico.
- Análisis de noticias económicas relativas a cambios en el sistema productivo o en la organización de la producción en el contexto de la globalización.

3. Intercambio y mercado :

- Oferta, demanda, equilibrio y fijación de precios. Demanda inducida.
- Funcionamiento de modelos distintos de mercado.
- Análisis de mercados reales y de las consecuencias de variaciones en las condiciones de su oferta o demanda.
- Valoración de los límites del mecanismo del mercado y su repercusión en los consumidores.

4. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía :

- Interpretación de la riqueza nacional e individual.
- Obtención del Producto Nacional y cálculo e interpretación de las principales magnitudes relacionadas.
- Valoración de la distribución de la renta.
- Limitaciones de las macromagnitudes como indicadores del desarrollo de la sociedad.
- Crecimiento económico, desarrollo y sostenibilidad.

5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en economía :

- El papel del sector público, la política económica y sus instrumentos.
- Análisis de los componentes de un presupuesto público.
- Interpretación de políticas fiscales y sus efectos sobre la distribución de la renta.
- Valoración de los efectos del desarrollo del Estado de bienestar.
- Debate sobre cuestiones económicas de actualidad fundamentando las opiniones y respetando las de las demás personas.

6. Aspectos financieros de la Economía :

- Funcionamiento y tipología del dinero. Proceso de creación.
- Medición y análisis de la inflación según sus distintas teorías explicativas.
- Funcionamiento del sistema financiero y del Banco Central Europeo.
- Análisis de los mecanismos de la oferta y demanda monetaria y sus efectos sobre el tipo de interés.
- Valoración de políticas monetarias y sus efectos sobre la inflación, el crecimiento y el bienestar.

7. El contexto internacional de la economía :

- Funcionamiento, apoyos y obstáculos del comercio internacional.
- Descripción de los mecanismos de cooperación e integración económica y especialmente de la construcción de la Unión Europea.
- Interpretación de los principales componentes de una balanza de pagos.
- Funcionamiento del mercado de divisas y sus efectos sobre los tipos de cambio.
- Causas y consecuencias de la globalización y del papel de los organismos económicos internacionales en su regulación. Análisis y valoración a partir de información proveniente de diferentes fuentes.

8. Desequilibrios económicos actuales :

- Las crisis cíclicas de la economía.
- Valoración de las interpretaciones del mercado de trabajo en relación con el desempleo.
- Consideración del medio ambiente como recurso sensible y escaso.
- Diferenciación de los modelos de consumo y evaluación de sus consecuencias.
- Identificación de las causas de la pobreza, el subdesarrollo y sus posibles vías de solución. La deuda externa.

retrouvant toutefois guère dans les programmes. Le but est aussi explicitement de préparer aux études supérieures, qu'elles soient « universitaires » ou dans la « formation professionnelle ». Toutefois, un rapide coup d'œil sur les contenus du programme montre qu'il s'agit surtout d'un enseignement « pratique » puisqu'après une présentation de l'entreprise dans son environnement et des conditions de son développement, le programme détaille une par une toutes les fonctions de l'entreprise (l'organisation, la fonction productive, la fonction commerciale...).

On a donc ici un enseignement très

proche de ce qui se pratique en STMG et assez éloigné des finalités des SES. Pourtant c'est notamment sur cette matière que seront interrogés les élèves de la filière sciences sociales pour l'examen d'entrée à l'université « la selectividad » et non sur celle d'économie faite en première année. Au final, l'absence des autres sciences sociales et l'orientation très marquée en deuxième année vers une économie « de gestion » éloignent de façon assez nette l'enseignement de l'économie en Espagne de ce qui se fait en France.

S. CARRE - Académie de Créteil

Reprendre la main sur le métier : l'exemple des professeurs de SES 2010-2013

Comment analyser l'impact de la réforme des programmes de SES et de l'évolution des horaires dédiés aux SES sur les pratiques enseignantes ? G. Grosse met en perspective les réactions des collègues pour s'approprier ce nouveau cadre de travail et (re)donner du sens à leur activité.

Ce qui suit est la version raccourcie d'un texte rédigé pour le chantier « *Travail et syndicalisme* » de l'Institut de recherches de la FSU et accessible en intégralité ici : <http://institut.fsu.fr/Reprendre-la-main-sur-le-metier-l.html>

Introduction

De profondes réformes des programmes ont affecté les sciences économiques et sociales au début des années 2010, entraînant des (ré)actions des professeurs de la discipline, impulsées en particulier par l'association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES). Par leurs volumes et leurs orientations, les contenus des nouveaux programmes sont porteurs de modification en amont sur les pratiques professionnelles.

La recherche a montré depuis longtemps l'écart irréductible entre travail prescrit et travail réel. Les enseignants, pas plus que les autres travailleurs, ne font jamais exactement ce que l'on leur dit de faire. Cette « écart aux normes » est même souvent la condition de réalisation d'un « bon travail ». Confrontés à des réformes de programmes qui heurtaient la culture de la profession, les enseignants ont donc réagi, par la plainte certes, mais aussi la protestation, la contre-proposition, l'élaboration de solution collective. Bref, une volonté de « reprendre en mains » leur travail.

Supposant connue la discipline et

son histoire (1), ainsi que le cheminement qui a conduit à ces nouveaux programmes (2010-2011) et les grandes caractéristiques de leur contenu, je ne m'intéresserai ici qu'aux réactions des enseignants concernés, d'abord à partir de témoignages individuels, puis en analysant les réactions collectives.

Les réactions collectives contre ce programme ont été nombreuses, fortes et parfois innovantes.

Le choc du programme de terminale

C'est sans aucun doute le programme de première qui manifeste la rupture la plus nette avec la conception fondatrice des SES. Les réactions collectives contre ce programme ont été nombreuses, fortes et parfois innovantes (voir ci-dessous). Mais le « choc » pour les enseignants va intervenir au cours de l'été 2012 quand ils vont commencer à préparer leurs cours de terminale pour la rentrée suivante, dont les nouveaux programmes entraient en application à la rentrée de septembre.

L'enjeu qu'ils représentent est décisif puisqu'au bout il y a le baccalauréat. Le contournement n'est plus possible, leur application est obligatoire sous peine de pénaliser les élèves. Encore faut-il, pour les enseignants, s'approprier ces programmes. Et saisir le sens de nouvelles épreuves - une nouvelle « épreuve composée »

en particulier - qui vont s'appliquer en juin 2013. Epreuves décidées par l'inspection générale seule et dont les attentes sont très floues.

Les critiques et propositions de l'association s'appuient sur une enquête conduite auprès des professeurs de la discipline et des analyses de différents chapitres effectuées par des chercheurs spécialistes des thèmes abordés. Elles préfigurent les constats que, très tôt, dès septembre, les enseignants en charge de classe(s) terminale(s) font, soit sur la liste de diffusion des adhérents de l'APSES, soit lors de stages régionaux de l'association.

Des cours transformés en « course contre la montre »

C'est un sentiment partagé, dès le mois de septembre, au bout de quelques semaines de cours. En témoignent les messages postés sur la liste de diffusion des adhérents de l'APSES dont voici des extraits.

« ... au bout de trois semaines j'ai donc une semaine de retard » ou bien « A ce train là il me faudra 2 ans pour traiter le programme. »

« ... J'ai l'impression d'aller trop vite, "allez allez on ne perd pas de temps" devient ma phrase leitmotiv, dès qu'on place une anecdote censée aider les élèves à mieux comprendre ou qu'ils posent plein de questions ou qu'on se permet une digression, l'alarme se déclenche dans ma tête "tu perds du temps". Tout ce qui donne du sens à notre métier, tout ce que nous aimons, disparaît donc... »

« Stress par l'horloge » comme l'écrit une professeure, qui est redoublé par les incertitudes régnant à propos des nouvelles épreuves.

Cinq mois plus tard, en février 2013, la situation n'est pas meilleure et c'est le sentiment d'un épuisement professionnel qui s'exprime.

« Je finis par être épuisée par tout ce travail toujours et tout le temps !!!!

Pas un moment de libre.... Je suis au chapitre 8 du programme de tronc commun de terminale. Je trime comme une folle : "bon si je fais ça demain, et ça jeudi... j'en serai peut-être là..... je commence le chapitre 9 lundi.... je le finis pour les vacances de février..."

Et puis à un moment, cet après-midi, je fais le point (...) Donc si je compte bien, j'ai 12 semaines pour faire... 7 chapitres.... Non mais c'est quoi ce programme !!! »

Ce qui n'exclut pas l'humour (grinçant) : « Perso, je suis assez serein, j'aurai fini le programme mi-août, début septembre au plus tard. (Je parle du programme de tronc commun : la spé, j'ai pas le temps, je terminerai l'an prochain, si on se disperse on fait mal les trucs) »

Un contenu du travail profondément modifié

Beaucoup d'enseignants manifestent le sentiment d'avoir changé de métier, d'être devenu « prof de dictionnaire » comme l'écrit une professeure à force de devoir accumuler les définitions (un autre enseignant se désigne comme « prof chez Chronopost (mais un chronopost qui tient pas ses délais) », au détriment du temps de réflexion, d'assimilation, bref du temps d'apprentissage des élèves.

« ... je commence à stresser : il me paraît impossible d'arriver à le terminer [le programme], sauf à distribuer force polys ! Y'a le CNED pour ça ! C'est pas ça mon métier. »

Avec des élèves en difficulté : « Il aurait donc fallu les prendre en tête à tête et discuter à partir de ce qu'ils ont fait ou pas. Learning by doing. Mais justement pas le temps du doing ».

« ...35 paires d'yeux plein d'espoir, qui vous demandent si " on fera un film comme les terminales de l'année dernière Madame? Et on ira à Paris

nous aussi?)"

Non, mais on va apprendre par coeur plein de chouettes définitions, c'est bien aussi, non Pffff ! »

C'est l'objectif de la discipline qui est « dénaturé » : « Franchement, faut-il vraiment que les élèves de TES puis-



sent comprendre une note d'analyse de Natixis ? C'est cela notre ambition ? » Nouveau programme et nouvelles épreuves contraignent à changer de métier. Une professeure conclut son message par « C'est quand le stage syndical sur la souffrance au travail ? (...) Ah nan je peux pas j'ai les terminales »

Une professionnalité déstabilisée

« Question : pourquoi donc nous empêchent-ils de faire notre métier ? Pourquoi donc empêchent-ils les élèves d'apprendre ? »

« ... en 20 ans d'enseignement, ça fait un changement [de programme de terminale] tous les 4 ans. C'est la première fois que j'ai vraiment l'impression que je ne vais pas y arriver... »

« ... cette situation est navrante. (...) Notre seule préoccupation est de faire vite. La semaine dernière, j'étais à deux doigts d'envoyer un mail à mon inspecteur en lui rendant toutes mes responsabilités... en terme de formation... vu que je ne suis même pas fichue de monter en classe un cours dans lequel je me préoccupe de l'apprentissage de mes élèves. »

D'une réunion régionale de professeurs de SES tenue en décembre

2012, il ressort ce bilan : « Nombre de profs ressentent une grande insécurité face aux élèves (...) d'autant plus forte que même les profs qui ont enseigné certaines notions de certains chapitres arrivent à oublier ce qu'ils ont enseigné. (...) Il en résulte pour certains profs comme une dévalorisation de leur métier, de leur pratique et certains ont même affirmé d'eux-mêmes. Cette insécurité est redoublé la lourdeur du programme et aggravée par la structure du programme (...) puisque les experts ont évacué le réel, les discussions en classe se sont appauvries : plus de référence aux « questions vives » et sociétales ».

Loyalty, voice, ... et propositions

L'inspection qui a contribué à la rédaction des nouveaux programmes et qui s'en fait un défenseur zélé nie les problèmes. « Les IPR ont bien appris leur leçon : la nôtre nous a sorti ... : "j'ai inspecté, il n'y a pas de retard !" ... bizarre, statistiquement miraculeux ou tout simplement mensonger... »

Les professeurs, sur le terrain, procèdent de façon individuelle ou collective à des « arrangements ». Une position, minoritaire parmi celles qui s'affirment consiste à « faire avec » : « je n'ai pas envie de défendre ce nouveau programme, mais de dire : il est là, construisons pour le mieux... au lieu de se démoraliser collectivement. » La pléthore de notions conduit un professeur à suggérer : « Personnellement, je prévois de faire un notionnel des notions que je ne traiterai pas, parce qu'elles sont ajoutées dans les IC. »

Ce moment de doute est aussi fécond, puisqu'il incite certains à imaginer un programme « idéal » (2), loin d'un refus passéiste des changements, façon dont les promoteurs des réformes managériales tentent de discréditer les résistances.

La riposte organisée de la profession : bataille institutionnelle et reprise en main collective

Je voudrais rappeler en préalable que, si j'ai fait le choix ici de m'inté-

resser aux programmes, la réforme du lycée a aussi affecté les professeurs de sciences économiques par le biais des changements de structure, parfois de manière importante, comme le statut (enseignement d'exploration) et l'horaire (une heure et demie le plus souvent en classe entière) en classe de seconde.

Pour les organisations représentatives ces réformes s'attaquent au métier

Avant de s'intéresser aux critiques et aux actions entreprises, il faut préciser que, si l'opposition à ces nouveaux programmes a été sans conteste majoritaire chez les enseignants de SES, elle n'a pas été unanime. Deux professeurs, membres du groupe d'experts, ont contribué à leur rédaction et une minorité de professeurs de la discipline a trouvé dans ces programmes l'assurance d'une meilleure formation à l'économie et à la sociologie qu'ils appellent de leurs vœux, dans une proximité plus grande avec les savoirs universitaires.

Les analyses critiques de l'APSES, du SNES et des autres syndicats ont porté sur le contenu des programmes, le cloisonnement disciplinaire qu'il induit, la minoration de la sociologie et des autres sciences sociales au profit de l'économie et, s'agissant de cette dernière, la vision néoclassique qui prévaut.

Elles ont aussi dénoncé les effets des réformes sur le travail enseignant :

- détérioration des conditions de travail, par exemple avec la multiplication du nombre de classes de seconde et donc du nombre d'élèves,
- modification de la nature du travail, induite par exemple par l'orientation très prescriptive des « indications complémentaires » où il s'agit le plus souvent de « montrer », « présenter », etc. et bien rarement de « discuter ». Le professeur y est pensé non comme le concepteur de son enseignement, mais le simple « applicateur » des consignes
- modification du sens du travail et des valeurs qui le sous-tendent. La

dimension formation à l'économie (et accessoirement aux autres sciences sociales) prend le pas sur la dimension formation par les sciences sociales. La portée de formation citoyenne à l'esprit critique est minorée. Dans les prescriptions, la dimension culture générale est mise au second plan, il s'agit désormais de commencer à former des économistes et des sociologues plutôt que des citoyens.

La « bataille institutionnelle » (mobilisation sous forme de communiqués de presse, articles, pétitions, colloques, rencontres, grèves et manifestations) est bien connue des adhérents de l'APSES qui en ont été les acteurs, je ne m'y attarde donc pas. Mais on peut étudier de plus près les efforts pour récupérer collectivement un « pouvoir d'agir » sur le travail.

Mobilisation « interne » par la coopération

La mobilisation s'est appuyée sur plusieurs enquêtes conduites auprès des professeurs de la discipline. La riposte s'est organisée « à l'interne » par la mobilisation des professeurs afin qu'ils « reprennent » la main sur leur travail pour offrir des outils s'appuyant sur une autre conception du métier que celle qui sous-tend les réformes. Selon cette posture de reprise en main, il ne s'agit pas d'appliquer des consignes codifiées dans le programme et ses « indications complémentaires », mais de proposer de façon collective des interprétations, voire des contournements, des programmes. De la discussion surgissent des ressources nouvelles : séquences de cours et de travaux dirigés, fiches-méthodes, exercices d'entraînement et devoirs de contrôle, qui s'inscrivent dans une perspective de mise en activité des élèves plus conforme aux valeurs portées majoritairement par la profession.

Programme « de contournement » et manuel alternatif

Un premier exemple est fourni par le manuel alternatif « SESâme » (<http://sesame.apses.org/>).

Appuyé sur un « programme de contournement », rédigé par une large équipe d'enseignants sous le « contrôle scientifique » de chercheurs, il offre aux enseignants des « activités » alternatives. Celles-ci insistent sur la dimension pédagogique : variété des supports, statistiques bien sûr, mais aussi documents iconographiques, vidéos, etc. Et diversité des activités proposées : études de documents, travaux-dirigés, jeux de rôles, etc. SESâme se veut ouvert à la recherche et à la discussion : entretiens – parfois contradictoires – avec des chercheurs, revue de presse, biblio et filmographies, etc.

Pour l'APSES, il s'agit de reprendre collectivement la main sur le travail : elle « rappelle que l'acte pédagogique est une construction collective permanente, qui doit toujours être soumise à l'épreuve de la réalité des classes et à des allers-retours entre enseignants et chercheurs, pour en tirer régulièrement des bilans provisoires et en proposer des adaptations ou améliorations. En bref, tout le contraire de la démarche du ministère dans la rénovation des programmes ! » (communiqué de septembre 2011).

Il est aussi à noter que, plus généralement, l'APSES a opposé à chacun des programmes issus du groupe d'experts un « contre-programme », élaboré par des groupes d'enseignants cherchant à respecter les principes suivants : partir de « questions-problèmes », induire ainsi – et proposer – des démarches pédagogiques « actives », favoriser quand c'est possible la mobilisation de différentes sciences sociales, insister sur la dimension « formation aux méthodes » des sciences sociales.

Mutualisation et partage

L'entrée en application du nouveau programme de terminale a provoqué, de façon assez largement spontanée, une montée du partage, de la mutualisation, entre professeurs. Sur la liste de diffusion de l'association, la règle

Nombre de messages postés sur la liste de diffusion de l'APSES portant la mention « mutualisation »

	août	septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
2011-2012	2	58	42	44	17	33	22	8	18	25	9
2012-2013	21	71	80	61	47	79	35	56	36		

veut que, quand il s'agit d'un tel partage, le terme de « mutualisation », le fameux « MUTU », apparaisse dans l'intitulé du message. Il donc assez aisé en étudiant les archives de la liste de mesurer la fréquence de ces « mutualisations ». (voir le tableau ci-dessous)

Ces chiffres mesurent imparfaitement l'importance de la mise en commun car n'ont donc été retenus que les messages portant explicitement la mention « mutualisation ». (...) Mais, la réaction induite par l'entrée en application du programme de terminale et le désarroi qui en a résulté pour les enseignants chargés de sa mise en œuvre est très nette : elle intervient dès le mois d'août 2013 (ce mois est généralement très « calme ») et se précise ensuite. La déstabilisation induite par l'entrée en application du nouveau programme de terminale a donc bien provoqué un « sursaut collaboratif » chez les professeurs de SES.

La collaboration, le partage de savoirs et d'expériences et, in fine, l'élaboration d'une vision collective des programmes et de manières collectives de faire sont donc aussi une des façons dont les professeurs de sciences économiques et sociales ont tâché de se réapproprier un rôle d'acteur en interprétant ou contournant les prescriptions et ainsi de « renormaliser (3) » leur travail.

Conclusion

Comme la plupart des disciplines scolaires qui y sont enseignées, les sciences économiques et sociales ont été concernées par la réforme du lycée, conduite principalement par le ministre Luc Chatel. On peut interpréter l'offensive récente comme une tentative de dessaisir les enseignants de leur pouvoir d'agir sur l'enseignement de leur discipline en confiant ce pouvoir à des « experts » qui, avec leur propre rationalité ignorant l'expertise des professionnels, ont cherché à conduire une réforme « top / down » si caractéristique du « nou-

veau management public » en œuvre dans de nombreuses administrations et entreprises publiques.

Je laisse aux adhérents et militants de l'association le soin de dresser un bilan des actions menées en réaction à la réforme Chatel. Mais, s'agissant du sujet (le métier, le travail professionnel) qui m'intéresse ici, il me semble que cette longue « bataille » qui est loin d'être finie a contribué à fortifier l'association à l'interne : accroissement du nombre d'adhésions, succès des pétitions et des manifestations, comme à l'extérieur : resserrement des liens avec les associations du supérieur et soutien



constant de « grands noms » des sciences sociales, visibilité médiatique. La légitimité de l'association s'enracine dans une préoccupation constante : que les professeurs restent les concepteurs de leur enseignement. Elle s'est développée en alliant, dans une stratégie flexible, le double souci de l'action politique et de l'attention portée aux questions pédagogiques dont il faut répéter qu'elles constituent le point aveugle de cette réforme des programmes et de son évaluation au bac.

La difficulté aujourd'hui pour les enseignants et leurs représentants sera de sortir des nécessaires combats défensifs pour conduire de façon concrète une réflexion sur ce que sont les élèves aujourd'hui, leurs

atouts et leurs faiblesses dans le rapport au savoir, et ce dans une perspective de réelle démocratisation. De nombreuses questions sont devant nous, notamment au regard de la diversification des sources du savoir liées à l'usage de nouvelles technologie, ainsi qu'à propos de la formation à l'esprit critique dans une société qui valorise souvent le prêt à penser.

Au plan plus théorique ce récit confirme les résultats de l'ergonomie, d'une part, et de la sociologie curriculaire, d'autre part. Le travail réel ne saurait être complètement décrit et contraint par des prescriptions. Les enseignants ne sont pas passifs devant les évolutions curriculaires. Ils y contribuent ou ils les contestent, en particulier au nom des « valeurs » de la profession et de l'expertise didactique qui est la leur. Par le souci régulièrement réaffirmé d'un enseignement dont l'objectif principal est la formation du citoyen, par le partage des savoirs et le travail collaboratif conduit en particulier avec le manuel SESâme et les échanges de la liste de diffusion de l'APSES, les enseignants de SES et leur association professionnelle entretiennent et développent une « culture » professionnelle (4)

caractéristique des « professions à pratique prudentielle » comme les dénomme Florent Champy.

Gérard GROSSE - Académie de Paris

(1) Voir par exemple : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article153>

(2) Voir : <http://institut.fsu.fr/Reprendre-la-main-sur-le-metier-1.html> p. 9.

(3) L'ergologue Yves Schwartz désigne ainsi le processus d'interprétation et de transformation des normes imposées, effectué par les travailleurs au cours de leur activité.

(4) Florent Champy, La sociologie des professions, 2009, PUF

Lu et relu

Genre et rapports sociaux de sexe - Roland PFEFFERKORN

Pour mieux combattre le sexisme et s'attaquer aux préjugés de tout acabit, à commencer par les préjugés liés au genre, aux attitudes de genre ou aux choix d'orientation de genre véhiculés et réalisés par les élèves – et également dans une certaine mesure par les enseignants et l'ensemble du système éducatif – rien de tel que de déconstruire la réalité naturalisée du genre. Roland Pfefferkorn, dans son ouvrage *Genre et rapports sociaux de sexe*, fait l'état des lieux de la recherche sur la question du genre en 140 pages. [...]

Dans le chapitre 1, incontournable, adopter une démarche rigoureuse impose de cesser de considérer le sexe comme une variable naturelle – le sexe biologique – pour considérer le sexe comme un construit sociologique – le sexe social. La fabrication sociale des hommes et des femmes n'est pas réductible au sexe biologique, d'où la catégorie de genre (gender en anglais). La rupture avec le naturalisme est aussi rupture avec l'oppression patriarcale sous toutes ses formes : exploitation, discrimination et stigmatisation.

A l'heure où il est question de légaliser le mariage gay et l'adoption par des couples homosexuels, il est essentiel de rappeler combien ce « sexage » binaire impose une hétérosexualité normative, l'oppression des homosexuels et celle des femmes ayant un substrat commun. Les agressions, viols et violences dont les femmes et les homosexuels sont victimes reflètent la volonté de contrôle sur la sexualité et les comportements en général – en particulier dans la sphère domestique, mais aussi jusque dans la prostitution. Et c'est toute l'intelligence de R. Pfefferkorn d'avoir saisi cette dimension essentielle du genre. Pour déconstruire le genre, pourquoi ne pas envisager le sexe masculin et le sexe féminin comme les deux extrêmes d'un continuum dont le milieu serait constitué de l'« intersexe » ? Et pourquoi ne pas prendre en compte les réalités biologiques qui distinguent sexe hormonal, phénotypique, gonadique,

chromosomique ou génique ? Il est intéressant de voir justement que la biologie peut participer à la déconstruction du sexe social « naturalisé ». L'oppression visible dans la sphère domestique, – outre leur rôle reproductif – les femmes assurant l'essentiel des tâches ménagères et d'éducation des enfants, est redoublée dans la sphère professionnelle. En échappant temporairement au rôle de mère-épouse, les femmes occupent massivement les emplois subalternes ouvriers et employés, en particulier des emplois relationnels dans lesquels les qualités attribuées aux femmes sont utilisées sans être rémunérées en tant que telles : la douceur, la patience, le sourire des travailleuses du « care », y compris chez les sapeurs-pompiers où les femmes font plus souvent du secourisme. Pourtant, le travail, levier de la domination structurelle, est également levier de l'émancipation des femmes, qui se paie. [...]

Mais R. Pfefferkorn ne s'arrête pas à remplacer une idole – sociologique – par une autre, le sexe par le genre. Dans le chapitre 3 intitulé « *Le genre et ses limites* », il reprend également l'état des discussions autour du terme de genre. Celui-ci euphémiserait le mot sexe sans changement réel de perspective, sa connotation académique fournirait une légitimité institutionnelle à bon compte, le genre inclurait les femmes sans les nommer et ferait disparaître la dimension conflictuelle de la « guerre des sexes ». [...]

Cela fait aussi penser aux travaux d'Erving Goffman sur la stigmatisation et sur les représentations des femmes dans la publicité. L'ouvrage de Martine Court, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, montre dans le même sens la socialisation continue opérée par le milieu parental et les groupes d'élèves : à la féminisation du corps des filles, par le culte de l'apparence et le rejet des sports caractérisés par l'affrontement physique, répond la masculinisation du corps des garçons, par la pratique sportive compétitive valo-

risant la maîtrise de l'espace. Ainsi, la ségrégation même des toilettes serait un moyen de reproduire la distinction des sexes, la séparation des sexes lors des compétitions sportives, les orientations scolaires différenciées, les carrières professionnelles différenciées...

R. Pfefferkorn considère en particulier que P. Bourdieu, dans *La domination masculine*, aurait majoré les aspects symboliques de la domination au détriment des aspects matériels, économiques ou physiques. Mais il rejette l'approche individualisante qui adopte une vision contractualiste des couples, dans laquelle l'homme et la femme, égaux, négocient en permanence et se vivent comme complémentaires – les différences de tâches relevant de « goûts » personnels... sont une fois de plus naturalisées.

R. Pfefferkorn veut adopter une approche totale, sans isoler le genre des autres formes d'appartenance sociale qui génèrent l'oppression. Ainsi, si la domination de classe est issue du capitalisme et la domination de « race » issue du racisme, la domination de genre est elle issue du patriarcat. Donc, il faut abolir classes, sexes et « races » pour l'oppression qu'ils engendrent, ou en tout cas cesser de naturaliser des construits sociaux afin de légitimer des inégalités et justifier l'oppression.

Le sexe cybernétique pourrait alors constituer le dépassement du sexe social dans une individualisation qui se doublerait d'une nouvelle civilisation des mœurs – en référence à Norbert Elias. L'approche de R. Pfefferkorn s'enrichirait d'une perspective anthropologique et futuriste. Comment penser la pluralité du genre de demain dans un monde plus convivial ?

Roland PFEFFERKORN, *Genre et rapports sociaux de sexe*, Editions Page 2, 2012, 9,5 euros.

Caroline DELAVIERE - Académie de Strasbourg

PUB
ALTER ECO