

NOTES CRITIQUES

BLANCHARD-LAVILLE (Claudine). – **Les enseignants entre plaisir et souffrance**. Paris : PUF, 2001. – 281 p. – (Éducation et Formation).

Voici un livre où Claudine Blanchard-Laville fait la synthèse de ses recherches sur l'approche clinique psychanalytique en didactique des mathématiques. Ce livre se lit comme une histoire : on pénètre au fil des pages dans l'inconscient de la classe pour découvrir tout ce qui s'y joue concernant les différents plans de la réalité psychique chez l'élève et le professeur. C'est un beau livre, au sens où il rassemble théorie, pratique, histoire et engagement personnel de l'auteur. Il se lit oserais-je dire avec plaisir, mais peut-être aussi avec une légère souffrance de bon aloi, tant l'écriture, les nombreux cas et situations cités ne manquent pas de nous émouvoir et de nous interroger en profondeur sur notre propre rapport au savoir. Clinique psychanalytique disions-nous, mais il n'est pas question dans cet ouvrage de tout ramener à l'inconscient ou à la pathologie. Il s'agit de montrer que dans la classe (et peut-être dans le cours de mathématiques plus qu'ailleurs), c'est tout à la fois le corps, les affects, les sentiments transférentiels des élèves et enseignants qui sont présents et dont il conviendra de déterminer le rapport au savoir-faire didactique. Ce livre nous apporte beaucoup :

1. Au plan de la théorie : Il s'agit d'une conceptualisation nouvelle et forte sur *l'espace psychique de la classe, la fonction contenante de l'enseignant, le transfert didactique*. Cette notion d'espace psychique de la classe élaborée par l'auteur n'est pas seulement une application des concepts de Bion et Winnicott, mais un véritable approfondissement de la théorie de ces auteurs ; à ce titre nous espérons que cet ouvrage sera lu également dans les cercles de la psychologie et de la psychanalyse et pas seulement en sciences de l'éducation.

2. Au plan méthodologique : L'auteur nous montre ce que sont des recherches qui utilisent l'approche clinique. La clinique travaille sur le quotidien ; ainsi la plupart des études portent sur des entretiens ou des observations de situations professionnelles (entretiens psychopédagogiques, groupes d'analyses de pratiques...). L'approche clinique est intégrative ; ainsi l'auteur, en plus de l'écoute, procède par analyse de l'énonciation du discours, et utilise aussi des enregistrements vidéos pour un décryptage de la

communication non verbale selon la méthode éthologique (mimiques, gestes, postures, regards).

Enfin précisons que ce livre ne demande pour sa lecture aucune compétence particulière en mathématiques (même si les exemples portent sur des situations d'apprentissage de cette discipline), ni en psychanalyse, car les chapitres théoriques sont soigneusement illustrés de cas, progressivement amenés et clairement exposés.

Il ne s'agit pas d'un livre difficile, mais plutôt complexe, donc qui ne se résume pas. Aussi allons-nous en explorer progressivement le contenu, afin que chaque lecteur potentiel puisse apprécier sa richesse.

Claudine Blanchard-Laville débute son ouvrage par un retour sur son propre passé d'écolière puis d'étudiante en mathématiques pour nous montrer qu'on ne peut réfléchir en professionnel sur l'acte pédagogique sans penser à son propre parcours, ses propres choix. Puis les exposés cliniques commencent. Il y a des choses que l'élève *ne veut pas savoir* car elles renvoient à une histoire douloureuse qui peut suffisamment toucher l'enseignant pour qu'il préfère *ne pas entendre* ce que son élève lui dit. D'où l'idée d'une nécessaire *sensibilité à l'inconnu, aux raisons de l'élève*.

On aborde ensuite l'importante question de la professionnalisation des enseignants. Le choix d'enseigner les mathématiques masque souvent une histoire personnelle meurtrie, cette discipline apparaissant alors comme le bon choix clair, rationnel, sécurisable. D'où l'intérêt, dans des groupes de formation, d'analyser ce *soi enseignant* pour en dégager les implications personnelles et anciennes. C'est là le thème central de l'ouvrage : l'enseignant est au premier plan dans la relation didactique dont la qualité dépendra des passages qu'il autorise entre son intériorité et son identité professionnelle, afin d'éviter cette *souffrance professionnelle* si répandue. Claudine Blanchard-Laville décrit alors, avec exposés de situations, et pour le plus grand plaisir de ceux qui s'intéressent aux analyses de pratiques, le dispositif qu'elle utilise, à savoir le *groupe d'accompagnement clinique*.

S'appuyant sur les études de Bion, l'auteur montre que l'essentiel est de faire croître chez l'élève son *appareil d'apprentissage* et non de viser des savoirs en eux-mêmes. Elle radicalise même cette opposition, en montrant qu'on

peut avoir envie de savoir pour refuser d'apprendre, le savoir étant alors une nourriture idéalisée dispensant de la souffrance d'apprendre. À méditer dans le débat qui oppose souvent disciplines et pédagogie... En fait, l'offre de savoirs de l'enseignant crée des demandes imaginaires de la part de l'élève, qu'on pourrait identifier comme *demandes d'amour*, ou alors, si l'histoire personnelle de l'élève s'y prête, ces savoirs peuvent être vécus douloureusement comme des violences. Il va de soi que le professeur, avec sa propre histoire, sera par son contre-transfert sensible à cette situation transférentielle. On perçoit donc mieux toute la complexité de ce qui se passe dans la classe, ainsi que le rôle majeur de l'enseignant qui va construire un *espace psychique de la classe*. En fonction de son histoire, de sa personnalité, il impose à l'élève sa signature, un certain type de rapport au savoir. C'est là que l'auteur utilise la méthode éthologique avec vidéo, et ainsi on peut assister à la construction *in situ* de cette enveloppe psychique de la classe, différente selon l'enseignant, mais aussi selon les élèves, car certains semblent dépositaires de la partie la plus riche de l'enseignant, alors que d'autres renvoient l'enseignant à ses craintes et angoisses. Enfin comme résultat intéressant de la méthode éthologique notons l'étonnante et dramatique séquence d'observation intitulée *Mélanie, minute 41* où l'on voit, à la manière d'Eugène Ionesco, une leçon de mathématiques pourtant bien commencée se déliter complètement, la volonté d'emprise toute puissante du professeur face à la résistance de l'élève amenant au déchirement violent de l'enveloppe psychique déjà tissée.

En conclusion, le rapport au savoir a à voir avec les traumatismes, les deuils originaires, que chacun d'entre nous, enseignant ou élève, porte en soi. Mais puisqu'il est le professionnel, c'est à lui, l'enseignant, qu'incombe le devoir d'essayer de surmonter cette souffrance partagée inhérente à l'acte d'apprendre. Il devra construire un *holding didactique bien tempéré*, c'est-à-dire un espace transitionnel où l'élève se verra porté, pouvant ainsi, au sein d'un lien didactique, vivre une véritable expérience d'apprentissage. Ce n'est pas facile, mais le but de cet ouvrage est justement d'ouvrir des pistes pratiques et théoriques et de montrer qu'une professionnalisation en ce sens est possible.

Guy Genevois
Université Lumière Lyon 2

CHARLOT (Bernard) (dir.). – **Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales.** Paris : Anthropos – Économica, 2001. – 168 p.

La notion de « rapport au savoir » connaît un succès certain dans le champ des sciences de l'éducation.

Bernard Charlot en avait déjà proposé une théorisation (1) qui suivait ou accompagnait les recherches de l'équipe ESCOL de l'Université Paris VIII. Cette dernière y avait déjà recouru pour comprendre comment les écoliers et les collégiens de banlieue vivent l'école et y apprennent (2). Elle s'est ensuite intéressée, du même point de vue, à l'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » (3) ainsi qu'au rapport au savoir des jeunes de lycées professionnels de banlieue (4). Bernard Charlot soumet aujourd'hui la notion à une nouvelle épreuve en se demandant en quoi elle peut être un instrument de recherche dans diverses aires culturelles et dans diverses disciplines.

Il s'agit, fondamentalement, de considérer ce rapport comme un problème de relation entre le désir et le savoir. Cette question peut être travaillée d'un point de vue psychanalytique, comme le fait l'équipe de Jacky Beillerot de Paris X. Elle peut l'être aussi d'un point de vue sociologique qui s'intéresse aux rapports à l'apprendre requis et mobilisés dans des situations différentes. Ce point de vue est celui d'ESCOL qui, dans la démarche comparative de ce dernier ouvrage, articule l'approche anthropologique qui voit dans l'éducation un processus général d'humanisation et une approche plus circonstanciée confrontant à des savoirs précis, à des pratiques sociales déterminées.

Les équipes engagées dans cette recherche ont en commun de mobiliser, à un degré ou à un autre, cette notion de rapport au savoir. Elles travaillent aussi dans des situations contrastées sur des sujets différents. Pour la France, lieu de naissance de la notion, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex s'intéressent au travail d'écriture en philosophie et en sciences économiques et sociales. Pour le Brésil, les équipes du CENPEC et du LITTERIS abordent le thème de l'école et du savoir comme « souci social », Jacques Gauthier et Leliana de Sousa Gauthier comparent le rapport au savoir d'élèves, de parents et d'enseignants d'écoles de périphérie à Salvador de Bahia. En République tchèque, Milos Kucera recherche, dans les bilans de savoir d'élèves de 5^e, les échos du débat antique sur les principes fondamentaux d'organisation des savoirs et sur le statut de ces derniers. Stanislas Stech s'intéresse à ce que peut signifier « apprendre » pour de jeunes élèves tchèques des années 90. Ahmed Chabchoub, quant à lui, interroge le rapport entre l'acquisition des savoirs scientifiques par les jeunes Tunisiens et la conception classique de la connaissance que véhicule leur culture d'origine.

L'utilisation réitérée de la notion de « rapport au savoir » ainsi que son « exportation » permettent d'enrichir et de compléter la méthodologie des « bilans de savoir » mise en œuvre dès les premiers travaux par ceux

qui s'en réclament. Les petits « philosophes » tchèques de 5^e, en disant ce qu'ils voudraient apprendre encore, sont, par exemple, invités à situer leur bilan de savoir dans un processus plus vaste. De façon générale, on voit le dispositif d'enquête s'étoffer d'entretiens, d'analyses de documents variés destinés à mieux prendre en compte les faces objective et subjective du rapport à l'apprendre. Une autre inflexion méthodologique est apportée par la nécessité, pour la recherche, de s'appuyer sur des données qui fassent sens pour les acteurs sociaux concernés. Le jeune âge des sujets enquêtés ou leur faible maîtrise de l'écrit et du type d'abstraction qu'il requiert a conduit à compléter les demandes « classiques » des bilans. On trouve, par exemple, dans les recherches brésiliennes, des consignes comme celle qui demande aux enfants ce qu'il faudrait enseigner à un Martien chargé de ramener chez lui l'expérience de vie des Terriens ou celle qui sollicite, de leur part, mais aussi de la part des adultes, des dessins susceptibles de figurer ce que sont pour eux les apprentissages.

Bien que très différentes par leurs objets d'étude, ces recherches montrent que les apprentissages peuvent se classer en trois catégories, évoquées selon un ordre décroissant par les jeunes : ceux qui sont liés à la vie quotidienne, ceux qui relèvent de la vie affective et relationnelle et du développement personnel, ceux qui ressortissent de l'intellectuel et du scolaire. Dans ce dernier cas, il s'agit surtout des apprentissages fondamentaux (lire, écrire et compter), beaucoup moins de rapports à des contenus de savoir précis ou à des compétences méthodologiques. Ce qui est le plus important, qui fait le plus sens pour eux, s'apprend dans la famille plus qu'à l'école. Ce résultat suffirait à lui seul à conforter une posture de recherche qui s'attache à comprendre comment la construction du savoir ne se fait pas par acquisition pure et simple, mais par différenciation. On ne va pas généralement à l'école pour y apprendre en continuité avec les modes d'apprentissage familiaux et trois issues sont possibles, que l'on retrouve, déclinées sous différentes formes, dans tous les groupes qui font l'objet de ces enquêtes. Il peut y avoir rupture sans continuité au sens où les apprentissages scolaires entrent en concurrence avec ceux de la vie. La continuité peut être sans rupture lorsque, rive à une logique de survie, on fréquente l'école pour avoir, plus tard, un (bon) métier. On peut, enfin, comme le font surtout les jeunes issus des classes moyennes, se situer dans une logique d'« intersignification » qui tire profit des tensions engendrées par le passage à l'univers scolaire pour apprendre à la fois « la vie » et « à l'école ».

L'ensemble de ces résultats corroborent ceux déjà présentés par les différents ouvrages d'ESCOL. Ils les

enrichissent cependant dans la mesure où ils les aident à s'affranchir de deux limitations qui guettent une approche en termes de rapport au savoir, *a fortiori* de rapport à l'apprendre. S'il est fécond d'abstraire ce qui se joue en termes d'humanisation dans chaque apprentissage, le risque de diluer dans une problématique générale du « sens » les rapports circonstanciés à des savoirs précis demeure cependant. De ce point de vue, la volonté affirmée par « *Les jeunes et le savoir* » de s'intéresser simultanément à des questions plus larges d'ordre anthropologique et à d'autres, plus pointues, d'ordre didactique, est tout à fait louable. Pour ne prendre qu'un exemple, la comparaison entreprise par E. Bautier et J.-Y. Rochex des rapports des lycéens à deux disciplines à dissertation montre des différences réelles chez les mêmes jeunes : pour de nombreuses raisons, ils semblent plus à l'aise en sciences économiques et sociales qu'en philosophie. Pour autant ils n'y réussissent pas nécessairement mieux et ce constat appelle lui-même à prolonger la recherche sur ce qui est semblable et ce qui diffère dans les conditions de didactisation de ces deux disciplines. La spécification culturelle conduit, de son côté, à prendre mieux conscience de ce qui caractérise chaque système scolaire et, en ce qui nous concerne, le système français. Les bilans de savoir font en effet notamment apparaître une importance plus grande des apprentissages relationnels éthiques pour les Brésiliens de milieu populaire qui insistent sur la nécessité d'apprendre à « se défendre ». Les jeunes Tchèques quant à eux, plus proches des classes moyennes, paraissent plus soucieux d'adaptation à la société, aux autres et à eux-mêmes. Les Français semblent s'en prendre plus souvent aux institutions et aux problèmes structurels de la société et révèlent par là une imbrication, sans doute beaucoup plus grande que dans d'autres pays, entre les apprentissages scolaires et la formation d'un certain type de citoyen.

Il y a certes des inégalités entre ces différents travaux. Certaines équipes sont engagées depuis moins longtemps que d'autres dans ce type de démarche et utilisent des outils d'analyse qui doivent eux aussi s'affiner. La recherche tunisienne, par exemple, qui interroge le contenu réellement scientifique des connaissances en sciences expérimentales, impute sans doute un peu vite les obstacles repérés chez les élèves à une conception pré-moderne de la connaissance : des recherches en didactique de la physique ou de la biologie n'ont-elles pas montré qu'en France, État laïque, la maîtrise des connaissances et des procédures n'implique pas nécessairement celle des concepts et des problèmes ? Il semble aussi qu'on manie des hypothèses culturalistes un peu lourdes lorsque, comme Milos Kucera, on impute à un effet des

œuvres des anciens Grecs certains traits des bilans de savoir des jeunes Tchèques d'aujourd'hui.

Quoi qu'il en soit, le gain apporté par ces travaux sur le même et l'autre dans le rapport au savoir est indéniable. Les difficultés rencontrées par chaque équipe pour spécifier les objets de recherche tout en demeurant dans une problématique commune ne cessent notamment d'interroger la notion de rapport au savoir elle-même et, d'une certaine manière d'en confirmer la pertinence. La langue tchèque, par exemple, ne connaît pas autant de temps grammaticaux que la langue française, ce qui rend évidemment très difficile la comparaison des savoirs acquis selon des tranches temporelles qui ne sont pas découpées de façon identique. De la même manière, la notion française de savoir comme appropriation, par le sujet, d'une connaissance extérieure n'a pas de correspondant en arabe où « science » ou « connaissance » renvoient à des opérations beaucoup moins personnalisées. Preuve, s'il en était besoin, que le savoir est un rapport engageant la totalité de l'humain et exigeant des concepts et des méthodes d'investigation susceptibles d'en appréhender la complexité. Le risque pris par ce type de comparaison culturelle et disciplinaire est sans doute un jalon nécessaire dans l'étude encore trop peu développée de la construction des savoirs.

Patrick Rayou
INRP

NOTES

- (1) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Bernard Charlot. Paris, Anthropos-Économica, 1997.
- (2) *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs.* Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex. Paris, Armand Colin, 1992.
- (3) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex. Paris, Armand Colin, 1998.
- (4) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Bernard Charlot. Paris, Anthropos, 1999.

DUBAR (Claude). – **La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.** Paris : PUF (Le lien social, VII), 2000. – 239 p.

Ce livre est une étape importante de la recherche sociologique de Claude Dubar à propos des processus et phénomènes identitaires (1).

L'ouvrage, organisé en cinq chapitres, revisite les travaux de Norbert Elias, de Max Weber, de Marx et Engels, pour dégager, sur la longue durée, quatre formes identitaires (culturelle, réflexive, statutaire, narrative) en cours

de recomposition (ou de mutation) et en crises dès lors que les équilibres antérieurs sont rompus et que les devenirs sont incertains.

Le modèle conceptuel élaboré au chapitre I guide l'analyse, à partir de la littérature sociologique récente, de crises identitaires « sectorielles », dans les domaines de la famille et des rapports sexuels (chapitre II), du travail et de la vie professionnelle (chapitre III), des engagements socio-spirituels et socio-politiques (chapitre IV). Le chapitre V, consacré à la construction et aux crises de l'identité personnelle, entrecroise les crises « sectorielles » et leurs conséquences possibles.

*
**

L'identité ? De quoi s'agit-il ? Claude Dubar, dans une introduction très dense (pp. 1-13), précise d'emblée sa posture philosophique, sa conceptualisation centrale, sa position dans le champ sociologique et celui des sciences humaines, et l'analyse qu'il souhaite faire des crises identitaires et des évolutions conjointes de la société française depuis les années 1970.

• L'identité, « mot-valise » selon l'auteur, renvoie d'abord à un positionnement philosophique. À la posture « essentialiste », où l'identité serait substance, *mêmeté*, *in fine* destin (cf. Parménide), Claude Dubar oppose, pour l'adopter, une posture « nominaliste », « existentialiste » où l'identité est le résultat, contingent, provisoire, de processus de changements (cf. Héraclite).

Si l'identité relève de processus, il faut alors la penser en termes d'identification en distinguant d'abord, dans la lignée de la Socialisation (1991), les identifications attribuées (identités pour autrui) et les identifications revendiquées (identités pour soi). Les identités, comme résultantes de processus d'identification, supposent l'altérité et des transactions plus ou moins réussies, objectivement et subjectivement, entre identités attribuées et identités revendiquées.

Ces identifications supposent aussi des systèmes d'appellations, historiquement variables, faits de catégorisations sociales collectives retraduites, ré-appropriées, psychiquement, par des sujets sociaux singuliers. Dès lors la recherche de formes identitaires, conçues comme agencement historique et social de modes de désignations, d'appartenances, et comme relations entre processus d'identification pour soi et pour autrui, conduit Claude Dubar à formuler une première hypothèse centrale :

« *il existe un mouvement historique, à la fois très ancien et très incertain, de passage d'un certain mode d'identification à un autre. Il s'agit, plus précisément, de processus historiques, à la fois collectifs et individuels, qui modifient la*

configuration des formes identitaires définies comme modalités d'identification. » (p. 4).

Ce passage très ancien et incertain renvoie, et Claude Dubar prend ici comme référence centrale Max Weber, à deux formes identitaires idéales-typiques : communautaires et sociétares.

« Les premières formes identitaires, les plus anciennes, voire ancestrales, je les appellerai formes communautaires. Ces formes supposent la croyance dans l'existence de groupements appelés "communautés" considérés comme des systèmes de place et de noms assignés aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations (...). Qu'il s'agisse de "cultures" ou de "nations", d'"ethnies" ou de corporations, ces groupes d'appartenance sont considérés, par les Pouvoirs et par les personnes elles-mêmes, comme des sources "essentiels" d'identités (...).

Les secondes, plus récentes, voire en émergence, je les appellerai formes sociétares. Elles supposent l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères, auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire. Dans cette perspective, chacun possède de multiples appartenances qui peuvent changer au cours d'une vie. » (pp. 4-5).

• Dans le champ sociologique, cette approche de l'identité comme processus d'identification, pour autrui, pour soi, à dominante communautaire ou sociétaire, conduit Claude Dubar à se dégager des sociologies « classiques » (i.e. Durkheim et ses références « communautaires »), « objectivistes » (qui pensent l'identité en terme de CSP, de diplômes, etc.) ou trop inspirées des thèses de la reproduction et de la domination sociales qui privilégient les identités attribuées au détriment des identités revendiquées.

Les combats fondateurs de la sociologie pour se démarquer de la psychologie perdent aussi leur sens dès lors qu'il s'agit de penser sociologiquement la subjectivité et la singularité d'un sujet qui est à la fois une entité sociale et psychique (2). Cette préoccupation, présente dès l'introduction, sera explicitée dans le chapitre V : *« L'hypothèse qui court tout au long de ce livre peut être ici reformulée : il existe plusieurs types d'identité personnelle, plusieurs manières de construire des identifications de soi-même et des autres, plusieurs modes de construction de la subjectivité, à la fois sociale et psychique, qui sont autant de combinaisons des formes identitaires définies.* » (p. 173).

• Les crises identitaires résultent des processus d'individualisation induits par la régression ou l'instabilité des appartenances communautaires au sein de formes d'identifications sociétares engendrées par les évolutions du

mode de production économique et des rapports sociaux. Ces crises économiques et du « lien social », encore mal analysées selon Claude Dubar par absence de recul historique, traversent néanmoins des individus sommés de se constituer et de s'assumer comme sujets sociaux socialement dépendants d'une part et incités à l'autonomisation, à la réalisation de soi d'autre part.

*
**

Quelles formes ou configurations identitaires émergent dans la longue durée (chap. I) ? Claude Dubar a choisi de revisiter trois auteurs qui ont développé une lecture globale, évolutionniste, des sociétés humaines : Norbert Elias (le processus de civilisation), Max Weber (le processus de rationalisation), Marx et Engels (le processus révolutionnaire de libération). Chacun à leur manière, ces auteurs esquissent des formes identitaires possibles et des relations, dialectisées ou non, entre le communautaire et le sociétaire.

Si on croise ces premières dimensions avec les identifications par autrui, pour soi, on obtient quatre configurations idéales-typiques (3).

La première, « communautaire et pour autrui », se caractérise par une prédominance du Nous sur le Je. L'individu est défini par sa place dans une lignée (patrilinéaire), il hérite de droits, de devoirs, de ressources et de contraintes quasi immuables car transmis, avec la naissance, par le nom du père. **Cette forme identitaire sera désignée comme « culturelle »**, au sens ethnologique du terme, le moi, nominal, s'inscrit dans une temporalité inter-générationnelle. Moi, fils de, etc. Déroger aux droits et devoirs, à l'identité attribuée et nécessairement assumée, ne peut conduire qu'à la mort sociale (exil) ou physique (exécution, suicide).

La deuxième forme identitaire, au croisement du « communautaire » et de l'identité pour soi, se caractérise par l'émergence d'un Je réflexif, s'individualisant pour un engagement vers un Nous conçu comme une communauté de projet, de référence, bref, un autrui généralisé. Les figures évoquées ici sont celles du Saint Homme qui opère un retour sur lui-même, sur sa foi, mais aussi celle du « souci de soi » qui émerge à Rome aux I^e et II^e siècles, sous l'influence des philosophes moraux et de conseillers quasi directeurs de conscience (cf. Michel Foucault). **Cette forme identitaire, réflexive**, affirme, à l'intérieur d'un Nous « communautaire » (religieux, politique, philosophique, etc.) un Je intime, réflexif, affirmant et son appartenance et sa singularité dans l'appartenance. À la limite, cet individu réflexif devient, vis-à-vis de sa communauté d'appartenance, un innovateur, une référence ou un « schématique potentiel ou réel ».

La troisième forme identitaire, au croisement du « sociétaire » et de l'identité pour autrui, renvoie aux positions, aux statuts, aux rôles sociaux multiples susceptibles d'être occupés au sein de diverses institutions sociales plus ou moins bureaucratiques et hiérarchisées (famille, école, emploi, groupes professionnels, etc.). **Cette forme identitaire statutaire**, se distingue de la forme « culturelle-communautaire » par le fait que les identifications, fût-ce par autrui, sont plurielles, plus ou moins temporaires d'une part, et non déterminées par la naissance, par le nom du père, d'autre part. Cette forme statutaire conduit à penser un Je « stratégique » œuvrant au sein d'espaces institutionnels pluriels pour se construire un soi-même. Nous serions ici, en dominante, dans une sociologie de l'acteur, des organisations, où chacun use, avec des succès variables, des ressources stratégiques mobilisables dans des systèmes d'action singuliers.

La quatrième forme identitaire, au croisement du « sociétaire » et de l'identité pour soi, est appelée **forme narrative**, elle renvoie à des Nous contingents et à des Je poursuivant leurs intérêts de réussite économique, sociale, personnelle. Cette configuration, qui inclut une mise en question ou à distance des identités attribuées, renvoie à un projet de vie, un style de vie individualisés. Dans cette forme biographique, pour soi, il y a besoin, par l'action dans le monde, de se faire reconnaître par des autrui significatifs (cf. la figure de l'entrepreneur capitaliste puritain de Max Weber). La réflexivité n'est plus tournée, comme précédemment, sur l'intimité d'un moi intérieur, mais sur un projet, à soi, d'être et de faire dans le monde.

En conclusion de ce chapitre, Claude Dubar note, entre autre :

- que ces quatre formes identitaires co-existent dans la vie sociale, que suite aux guerres mondiales, aux totalitarismes politiques, aux inégalités économiques croissantes, aucune configuration historique évoquée ne s'est imposée. L'indétermination identitaire, indice d'une mutation inachevée, caractérise la période de crise ;

- que ces formes identitaires sont inséparables de rapports sociaux de domination : domination de sexe dans la forme culturelle ; domination symbolique entre croyants et non-croyants, élite et masse, dans la forme réflexive ; domination bureaucratique subordonnant les dirigés aux dirigeants dans la forme statutaire ; domination de classe, des patrons sur leurs salariés, des dirigeants révolutionnaires sur leurs ennemis de classe, dans la forme narrative, individualiste et entrepreneuriale.

S'il apparaît à l'évidence que ces différentes formes de domination persistent, coexistent, elles sont aussi mises en question par l'affaiblissement des configurations « com-

munautaires » traditionnelles au profit des configurations « sociétaires », par les évolutions économiques et par l'émergence, le développement ou la transformation, de différents mouvements sociaux. Ces mutations et crises identitaires concernent aussi tous les aspects de la vie sociale et « traversent », « affectent » aujourd'hui chacun(e).

*
**

Les chapitres 2, 3, 4, sont consacrés à l'analyse, « sectorielle » en quelque sorte, de ces crises identitaires, par une lecture, ample et orientée, des recherches sociologiques réalisées, ces trente dernières années, à propos de la société française.

Les dynamiques familiales et la crise des identités sexuées renvoie à des phénomènes et processus sociaux multiples. À l'émancipation féminine, par l'accès au diplôme, au travail, à la maîtrise de la procréation et donc aussi du corps féminin (loi Weil, mouvement du planning familial) correspondent aussi des transformations de la famille. Le patriarcat autoritaire n'a plus cours, mariages, divorces, unions choisies, recompositions familiales (monoparentales ou non), exigences d'autonomisation, au sein du couple mais aussi des enfants vis-à-vis des parents, attestent de ces évolutions. Dans la vie amoureuse, l'individualisation, l'espace à soi, voire le chez soi (on mène une vie de couple choisie en ayant chacun son logement) transforment les rôles masculins et féminins traditionnels.

Bref les mutations sont évidentes : « *L'ancien modèle a été ébranlé mais y en a-t-il un nouveau ? Manifestement pas. Ce qui se dessine c'est une pluralité de modes de vie, de conceptions, de configurations c'est-à-dire de combinaisons inédites de formes identitaires (...). On n'est plus sûr de savoir, au fond, ce qu'est le masculin et le féminin, ce que sont devenus et vont devenir les rapports sociaux de sexe restés quasi immuables depuis si longtemps.* » (p. 93)

Les identités professionnelles, entendues comme « *des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres dans le champ du travail et de l'emploi* » (p. 95), peuvent aussi être en crise de trois manières et selon trois significations différentes : crise de l'emploi, du travail, des rapports de classe, soit des significations courantes, complexes ou cachées (p. 96). Claude Dubar explore ces trois dimensions et significations pour souligner, là encore, les incertitudes et, par là, les crises identitaires. On mettra l'accent ici sur la façon dont Claude Dubar, en conclusion de chapitre, revisite les typologies de Renaud Sainsaulieu et celles qu'il a lui-même élaborées. Des années 1980 à aujourd'hui, le tableau dressé est potentiellement apocalyptique.

- L'identité de retrait de salariés marginalisés, menacés par les évolutions technologiques et organisationnelles du travail, s'est transformée, par l'exclusion de fait du marché du travail (chômage total ou pré-retraite), en crise identitaire « terrible » (p. 125). Exclue du modèle de la compétence et donc de l'employabilité, ces ex-salariés sont renvoyés à eux-mêmes, au RMI.

- L'identité fusionnelle (Sainsaulieu), catégorielle (Dubar), concerne majoritairement les identifications ouvrières qualifiées se reconnaissant et dans un métier et dans des représentations de défense collective incarnées par des leaders. Les processus à l'œuvre bloquent ce mode d'identification et l'horizon, incertain, fait de reconversions et de déclassements, est particulièrement menaçant.

- Le modèle identitaire « négociatoire » (Sainsaulieu) rebaptisé « d'identité d'entreprise » (Dubar) concernait des salariés fortement impliqués dans les projets de leurs entreprises. Cette forme identitaire n'aurait pas résisté au modèle de la compétence qui prône la mobilité externe plutôt que la promotion interne. Le chômage des cadres, la prise de conscience de leur instrumentalisation, contribuerait à la mise en crise de cette forme d'identification autrefois dynamique.

- Le modèle « affinitaire » (Sainsaulieu) désigné ensuite par Claude Dubar comme « identité incertaine », « identité individualiste » et finalement « identité de réseau » renvoyait, initialement, à des diplômés qui, se jugeant déclassés à l'embauche, recherchaient, et de nouveaux diplômés et des emplois correspondant à leurs certifications scolaires et universitaires. En dehors du bastion, « menacé », de la fonction publique, ce modèle est aussi en crise dès lors « que le dernier cri du modèle de la compétence suppose un individu rationnel et autonome qui gère ses formations et ses périodes de travail selon une logique entrepreneuriale de "maximisation de soi" » (p. 127). Le modèle de la compétence ne se fonde plus sur les diplômés ou sur les qualifications attestées.

La crise des identités symboliques, religieuses, politiques, syndicales, bref idéologiques, est aisément démontrée par l'affaiblissement des engagements militants, par les désaffections électorales (politiques ou syndicales), par la montée d'incivilités diverses et enfin, plus globalement, par la perte de crédibilité d'idéologies autrefois mobilisatrices. L'individu ne peut plus accorder, *a priori*, sa confiance à telle ou telle organisation, il lui « faut donc trouver en soi des raisons de choisir tel ou tel "représentant", tel ou tel programme, telle ou telle option. Mais sur quelle base ? » (cf. p. 160).

Cette triple crise, dans la vie familiale et les relations sexuées, dans la vie professionnelle, dans les engagements socio-religieux ou socio-politiques, résulte d'un processus d'individualisation lié, via les évolutions du mode de production et des rapports sociaux, aux mutations progressives des formes sociales (du communautaire vers le sociétaire) et des modes d'identification (de l'identité attribuée vers l'identité revendiquée).

Qu'en est-il, dès lors, de l'identité personnelle ? Que celle-ci soit en crise, est, compte tenu de ce qui précède, une évidence (cf. p. 192), mais de quoi s'agit-il ? Comment la définir, l'étudier ?

*
**

Le chapitre V vise à élucider la construction de l'identité personnelle, à défendre la thèse selon laquelle les crises sont au cœur de cette construction, toujours fragile et inachevée, d'un sujet social plongé dans une forme sociale à dominante sociétaire. Enfin il s'agit aussi d'élucider sociologiquement, d'interpréter ce nouvel impératif social : construis-toi toi-même ! Ce chapitre contient aussi des orientations épistémologiques importantes pour penser, sociologiquement, un sujet social qui n'en reste pas moins un acteur social.

Par une approche de type phénoménologique, Claude Dubar examine certaines manifestations des crises et constructions identitaires. Que peut-on succinctement souligner ?

- la « dépression » comme symptôme pathologique le plus répandu. L'injonction sociale à être soi-même, à se réaliser, engendre cette « maladie identitaire parfois chronique » (p. 164),

- le repli sur soi, la régression, au sens psychanalytique, manifestent un retour vers le communautaire. Le racisme et la xénophobie sont des exemples marquants dans la France des années 1980,

- l'émergence, plus législative qu'effective, de la référence au sujet apprenant et à l'élève à situer au cœur des apprentissages. Cette référence permet de souligner la crise spécifique de la forme scolaire (Vincent) et la difficulté à faire accéder le plus grand nombre d'élèves à l'apprentissage expérientiel du travail intellectuel qui, pour l'instant, n'est le fait que d'une minorité de collégiens et de lycéens (cf. Bernard Charlot) d'une part et issue majoritairement, d'autre part, des catégories sociales supérieures,

- les filles issues de l'immigration se distinguent toutefois car pour elles, la réussite scolaire ne peut être qu'émancipatrice (cf. pp. 183-187). De façon plus large, l'analyse des trajectoires d'immigration sont précieuses

pour l'étude des processus identitaires. Il s'agit ici, en quelque sorte, d'un « effet loupe ».

Comment définir l'identité personnelle ? D'abord par ce qu'elle n'est pas : « *elle n'est pas appartenance à une culture figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire donnée, immuable, elle est un processus d'appropriation de ressources et construction de repères, un apprentissage expérientiel, la conquête permanente d'une identité narrative (soi-projet) par et dans l'action collective avec d'autres choisis. L'identité personnelle implique la mise en œuvre d'une attitude réflexive (soi-même) par et dans des relations signifiantes (...) permettant la construction de sa propre histoire (soi) en même temps que son insertion dans l'Histoire (Nous).* » (cf. p. 200)

Comment étudier, sociologiquement, les constructions identitaires personnelles ? Celles-ci, réflexives, narratives, supposent une mise en mots, une mise en récit. Le recours aux sciences du langage et l'analyse du langage sont requis pour cerner les catégories pertinentes de l'expérience, approcher des « mondes vécus » verbalisés, classer, non des personnes, mais des « ordres catégoriels », des univers de croyance, des formes langagières (cf. pp. 207-208). Le sociologue, toutefois, connaît des difficultés à enregistrer ce qu'il y a d'intime dans l'identité verbalisée, les récits ou histoires de vie, comme reconstructions, comme intrigues, s'avèrent aussi être des matériaux très riches et très décevants. « *Bref, la prise en compte de l'identité personnelle aujourd'hui par le sociologue ne va pas de soi* » (cf. p. 210).

Ces difficultés méthodologiques renvoient à des **interrogations épistémologiques**. Comment développer des coopérations disciplinaires pour penser la subjectivité et analyser ses expressions langagières et rapports au langage ? Irait-on vers une approche anthropologique comme le suggère Bernard Charlot ? N'appartiendrait-il pas au sociologue de s'approprier les acquis d'autres disciplines pour penser la subjectivité comme le suggère Claude Dubar ?

Aujourd'hui, ces questions, centrales, mal résolues, renvoient à l'un des fronts de la recherche des sciences humaines et sociales (cf. note 2).

Dans sa conclusion générale, Claude Dubar opère une synthèse de la démarche, des résultats acquis et des incertitudes (cf. p. 228) d'une entreprise visant à relier, systématiquement, le langage des identités collectives (l'ethnie, la culture héritée, la nation, la classe) et celui de l'identité personnelle (le soi, le soi-même, l'intime, le subjectif, etc.)

*
**

On est resté, jusqu'ici, au plus près des démarches de l'auteur. Quelles remarques pourrions-nous faire ?

Cet ouvrage, dense, remarquablement informé, structuré par des articulations théoriques, méthodologiques, empiriques serrées, propose un modèle d'intelligibilité pertinent, heuristique, réfutable pour :

- resituer des évolutions socio-historiques majeures en revisitant Norbert Elias, Max Weber, Karl Marx,
- examiner des évolutions de la société française depuis les années 1975 dans les champs de la famille, du travail, des engagements socio-politiques et socio-symboliques,
- proposer des interprétations des constructions et crises identitaires personnelles, conçues comme traductions personnelles, subjectives et singulières, d'évolutions sociétales et sociales.

Au titre des limites inévitables, au sein de choix éditoriaux nécessairement restreints, on peut regretter :

- que les acquis de la sociologie de l'éducation n'aient pas été revisités systématiquement. L'émergence d'un sujet apprenant, les difficultés de la forme scolaire, l'analyse magistrale du discours sur la compétence en formation d'adultes, activent ce regret,
- que la sociologie des loisirs, que l'analyse de la dynamique des temps sociaux, que l'émergence des phénomènes et processus d'auto-formation, que l'extension de l'influence des médias (dont la TV), aient été quasi ignorés alors que certains développements (cf. pp. 138, 221, 222) croisent directement des observations de Joffre Dumazedier (1988, Révolution culturelle du temps libre).

Bref, un ouvrage dense qui donne au lecteur des clés de lecture des évolutions sociales mais qui le questionne aussi en tant que sujet.

Jacques Hédoux
Université de Lille III

NOTES

- (1) Signalons, succinctement des ouvrages à dominante empirique, théorique, méthodologique :
– Dubar, Claude, eds, 1987, *L'Autre Jeunesse*. Lille, Presses Universitaires de Lille, Coll. Mutations Sociologie, 1987, 264 p.
– Dubar, Claude, 1991, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, Collection U, Sociologie, 1991, 278 p. Cf. Note de lecture, *Revue française de pédagogie*, N° 100, Juillet-Septembre 1992, pp. 117-121.
– Dubar, Claude, Demazière, Didier, 1997, *Analyser des entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan, 350 p.
- (2) Penser, en sociologie, la subjectivité, le sujet social, la singularité, est une préoccupation théorique, actuelle, renouvelée, pour Jacky Beillerot, Bernard Charlot, Claude Dubar, François Dubet. S'il y avait eu, en 1975, le « retour de l'acteur » (Alain Touraine), le colloque de Cerisy, en 1986, marque, pour nous, le « retour du sujet ».

(3) De l'identité au travail (Renaud Sainsaulieu, 1977), aux travaux empiriques de Claude Dubar, déjà signalés : 1987, 1991, le modèle d'intelligibilité des identités, sociales, professionnelles, personnelles, est, en quelque sorte, « quaternaire ». Y aurait-il, ici, un « effet de théorie » au sens de Pierre Bourdieu ?

FERRÉOL (Gilles). – **La Dissertation sociologique** – Paris : Armand Colin, 2000. – 192 p. – (Cursus).

Voilà, sans aucun doute, un ouvrage très attendu des étudiants et de nombre de leurs professeurs car il est de ceux qui sont susceptibles de leur donner un sérieux coup de pouce lorsqu'ils auront à affronter examens et/ou concours. En effet, chacun sait, ou devrait savoir, l'importance de l'art de la dissertation, notamment dans les études de sciences humaines. Combien d'étudiants, pourtant riches d'un savoir laborieusement accumulé, ont échoué à leurs examens ou à leurs concours faute d'avoir su le valoriser ?

Avec ce nouvel ouvrage de Gilles Ferréol, les apprentis sociologues et les candidats aux concours de l'enseignement disposent désormais d'un outil de première main dont l'auteur est, en outre, aux premières loges pour juger de ce que doit être une bonne dissertation puisqu'il est président des jurys du CAPES externe et de l'agrégation interne de sciences économiques et sociales. Qui plus est, si ce professeur de sociologie à l'université de Poitiers est bien connu pour les ouvrages qu'il a coordonnés sur l'intégration et la citoyenneté (1), il s'est surtout illustré dans la réalisation de manuels (2), de lexiques ou de dictionnaires (3), ou encore des recueils de conseils pratiques. Sa *Dissertation sociologique*, qui relève de la dernière catégorie, s'inscrit donc dans la suite logique d'une œuvre principalement destinée à servir de base de travail aux étudiants, voire aux lycéens.

L'ouvrage est scindé en deux parties sensiblement égales. Les « Éléments de méthodologie » qui constituent la première font l'objet ensuite d'« Illustrations », c'est-à-dire – on s'en doute – de dissertations rédigées.

Le plan de la première partie suit une démarche logique, de la capacité à comprendre un sujet et à s'y tenir (chapitre 1) à « L'art de la dissertation » (chapitre 3) en passant par la recherche et l'organisation des idées, et l'efficacité de l'expression. Aux conseils très précis qui facilitent la compréhension du sujet, sa délimitation et la prise de position personnelle à son égard s'ajoutent des exemples concrets de ce qu'il faut faire ou pas. Il en est de même lorsque, dans les chapitres suivants, il s'agit de rechercher des arguments, de choisir du vocabulaire, de construire ses phrases de façon satisfaisante en usant

d'une grammaire correcte et de faire preuve d'un style à la fois agréable et efficace.

Le chapitre le plus important de cette partie, nous semble-t-il, est le quatrième. Les trois premiers ont disséqué les éléments qui permettront de faire une bonne dissertation, celui-ci en est à la fois la synthèse et l'aboutissement : la rédaction de l'introduction et la mise sur pied du plan. Habitué des concours de l'enseignement, Gilles Ferréol ne se contente pas de prodiguer ici d'utiles conseils. Il les enrichit de recettes puisées dans son expérience et d'exemples précis, qu'ils concernent la présentation matérielle d'un devoir, les termes que les candidats ont tendance à confondre, les fautes d'orthographe les plus courantes, ou le minutage qui permet de faire face à la contrainte du temps limité. Il propose même, page 62, une grille de notation, indication concrète de ce que les correcteurs attendent d'une dissertation en sciences sociales. Naturellement, comme il ne s'agit pas seulement d'apprendre ou d'améliorer la technique de la dissertation en général, mais bien celle de la dissertation sociologique, les prérequis et les connaissances de base en sociologie, notamment les principaux paradigmes susceptibles d'offrir différentes grilles d'interprétation des « réalités » observées, sont opportunément rappelés. Cet important chapitre 4 s'achève sur six exemples de devoirs. Portant sur des sujets que l'on peut qualifier de « classiques », ils sont traités sous forme de plans détaillés. La transition vers la deuxième partie est ainsi toute faite.

En effet, dans cette deuxième moitié du livre, trente sujets sont traités, là encore sous la forme de plans détaillés, en trois pages environ. Puisés parmi ceux que l'on rencontre le plus couramment dans les examens et les concours, ils sont répartis en quatre grands thèmes familiers des sociologues, qui sont autant de chapitres : « Stratifications et hiérarchies », « Le processus de socialisation », « Travail et organisation », « Action collective et régulation sociale ». Chacun d'eux débute par une présentation, en quelques pages, des « principales thématiques ». Chaque corrigé lui-même est précédé d'une courte, mais dense, « fiche technique » où figurent, dans l'ordre, les prérequis, les mots-clés, les auteurs de référence, la problématique qui semble s'imposer, le type de plan proposé et, pour finir, des conseils de lectures. Notons au passage que certains exemples choisis pour illustrer le thème du travail nous paraissent, sinon plus économiques que sociologiques, à tout le moins transversaux : mais, après tout, cela ne matérialise-t-il pas la complémentarité des approches économiques et sociologiques ? Si c'est le cas, voilà qui milite pour un rapprochement de l'économie et de la sociologie à l'Université,

comme cela se fait déjà depuis plus de trente ans au lycée dans le cadre de la série économique et sociale.

Si l'ouvrage bénéficie d'une structure et d'une présentation claires propres à faciliter son utilisation, si on y trouve force encadrés et index qui renforcent son aspect pratique, déplorons que son esthétique souffre d'une couverture dont la couleur, déjà fort pâle lors de l'impression, a une très fâcheuse tendance, comme tous les livres parus récemment dans la série « Sociologie » de la collection « Cursus », à s'effacer. Malgré ce malencontreux problème technique, gageons que *La Dissertation sociologique* de Gilles Ferréol saura trouver un nombreux public tant il est vrai que ce travail d'expert nous semble combler avec un réel bonheur un certain vide éditorial.

Philippe Guillot
IUFM de La Réunion

NOTES

- (1) Notamment *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses universitaires de Lille, 1992 (réédition : 1994), et *Intégration, lien social et citoyenneté*, Presses universitaires du Septentrion, 1998.
- (2) Par exemple, *une Introduction à la sociologie*, avec Jean-Pierre Noreck, Armand Colin, dont la cinquième édition vient de paraître (2000).
- (3) À un *Dictionnaire de sociologie* qu'il a coordonné il y a quelques années, s'ajoute désormais, parmi d'autres productions semblables, un *Lexique des sciences sociales* (Armand Colin, 2000).

JELLAB (Aziz). – **Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel**. – Paris : PUF Éducation, 2001. – 240 p.

Les élèves de lycée professionnel n'ont pas souvent l'honneur d'être mis en scène, c'est une tâche à laquelle s'attèle A. Jellab, quand les recherches se focalisent plutôt sur les étudiants aujourd'hui (Galland (1995), Le Bart et Merle (1997), Erlich (1998), Grignon (1999)), après les lycéens (Ballion (1982), Dubet (1991), Felouzis (1994) et Merle (1996)).

Les élèves de L.P. sont orientés par l'échec, ils subissent plus qu'ils n'agissent dans cette orientation. Issus pour la majorité de milieux populaires, ils n'ont sans doute pas toutes les clés pour assumer leur métier d'élève et encore moins leur réussite, ils sont loin de cette culture scolaire qui permet de se construire ce capital scolaire incontournable pour s'insérer professionnellement. Distribués dans deux filières (CAP et BEP) et dans une multitude de spécialités (plus de 300 diplômes) qu'ils n'auront souvent pas non plus choisies, ils vont se reconstruire un rapport à

l'école et aux savoirs scolaires après cette rupture avec la filière « normale » comme le disent les statistiques de la DPD.

A. Jellab travaille en filiation avec les travaux récents sur les jeunes censés accomplir leur « métier » d'élève. Il reprend la perspective de Dubet sur l'expérience scolaire, il s'appuie sur les travaux du groupe de recherche de Paris 8 Escol sur le rapport aux savoirs des jeunes scolarisés en collège, il poursuit le travail de B. Charlot sur « le rapport aux savoirs en milieu populaire. Une recherche dans les L.P. de banlieue », *Anthropos-Économica*, 1999.

Comment se construit le rapport aux savoirs des jeunes de lycée professionnel ? Comment se construit leur mobilisation sur l'école ? Telles sont les questions que se posent ces chercheurs dans une période où la massification et la prolongation de la scolarité retiennent les jeunes jusqu'à 19 ou 20 ans à l'école.

F. Dubet cherche à réconcilier l'acteur et le système. Il postule que les acteurs se ménagent un espace d'activité propre à travers leur expérience (scolaire) et il en dévoile les mécanismes sociaux. Cependant il considère que ces élèves de L.P. ont une expérience sociale anémique dans laquelle ils ne seraient pas vraiment engagés. À l'inverse, A. Jellab estime qu'à partir de leur socialisation scolaire et de leurs apprentissages, ces élèves donnent sens à cette expérience, ils sont loin de n'être que le reflet ou le produit de leur appartenance sociale. Il y a là une volonté de l'auteur de se distancier par rapport aux analyses déterministes de la reproduction. Il y a une volonté de comprendre ce que vivent les jeunes, comment leur subjectivité rencontre une situation scolaire et des savoirs objectifs.

Pour mener à bien cette recherche, A. Jellab s'appuie sur quatre établissements (industriels, tertiaire et de services), 200 questionnaires et 40 entretiens approfondis portant essentiellement sur le rapport aux savoirs et à l'apprendre.

Ces élèves dualisent les formes scolaires et professionnelles des savoirs. Engagés dans des cursus professionnalisés et donc finalisés, ils ont tendance à valoriser les savoirs professionnels tout comme les stages en entreprise qui permettent de confronter ces savoirs à l'épreuve de la pratique. Ils instrumentalisent leur formation et rejettent ce que A. Jellab appelle les savoirs décontextualisés. En outre, ils accordent une grande importance à la relation pédagogique, ce que Charlot, Bautier et Rochex montraient déjà dans leur ouvrage « École et savoir dans les banlieues et... ailleurs » (Colin, 1992). Ces jeunes n'ont pas intégré le sens intrinsèque des apprentissages et ont besoin plus que d'autres et plus tardivement d'un média-

teur, l'enseignant, pour adhérer à la formation. Si l'école et les savoirs ne peuvent prendre de sens qu'à travers une finalité identifiable et concrète, il ne faudrait pas en conclure qu'il n'y a pas de mobilisation scolaire de leur part ou de celle de leur famille. Comme les autres lycéens, ils ont bien intériorisé les valeurs d'usage et d'échange des diplômés et la nécessité de se présenter avec certaines compétences sur le marché du travail.

Les enseignants de L.P. sont très avertis des modes d'orientation de leurs élèves, de leur sentiment d'échec, ils sont bien persuadés qu'ils ont besoin de soutien et de restauration d'une image positive. Ils sont attentifs et adoptent un enseignement concret « adapté » à ces élèves, ils tentent de les valoriser par de bonnes notes. Certains originaires de milieux populaires, d'autres passés également par l'enseignement professionnel (L. Tanguy, 1991) comprennent bien les distances qui séparent ces jeunes d'une adhésion spontanée à un enseignement formalisé et décontextualisé.

Pour enrichir sa démonstration A. Jellab nous propose neuf histoires singulières d'élèves, filles et garçons, de CAP ou de BEP inscrits dans des trajectoires complexes, faites de redoublements et de réorientations. Certains se reconstruisent une expérience positive et veulent poursuivre après le BEP en bac professionnel ou vers un bac technologique, d'autres voient le CAP comme un aboutissement et une possibilité d'investir un champ professionnel pour entrer dans l'emploi. Tous racontent une expérience scolaire complexe et une difficulté à s'appropriier des savoirs non finalisés.

Pour clore sa démonstration, l'auteur nous propose une typologie des formes de rapport aux savoirs. Il distingue quatre formes. La forme pratique est la valorisation du concret et des apprentissages professionnels et en même temps un rejet formalisé des savoirs scolaires, décontextualisés. La forme réflexive concerne les élèves qui accordent aux savoirs scolaires une attention particulière et souhaitent poursuivre en bac professionnel ou technologique, ils investissent moins la pratique professionnelle et rationalisent les formes de leur investissement scolaire. La forme désimpliquée s'offre comme une rupture non seulement avec les savoirs mais avec l'ensemble de la chose scolaire qui comprend les formes d'évaluations, d'orientations, les relations avec les enseignants. La forme intégrative-évolutive traduit la mise en perspective des savoirs scolaires et professionnels, la réduction de la dualité des enseignements pour des élèves qui veulent se donner les moyens de poursuivre et se forger un projet d'avenir.

Ce dernier type montre bien qu'on ne peut isoler de son contexte scolaire le rapport aux savoirs, qu'il s'inscrit dans une expérience scolaire qui, si elle est singulière, n'en ren-

voie pas moins au fonctionnement du système scolaire, à la place qu'y occupent les filières, puis les spécialités hiérarchisées, aux opportunités de se construire une trajectoire ascendante (par la poursuite d'études) ou non. Les jeunes qui privilégient la forme pratique rejettent à l'inverse la forme scolaire et tentent de s'appuyer sur les savoirs professionnels pour se construire un projet professionnel immédiat.

Cet ouvrage nous offre une analyse du rapport des jeunes de L.P. aux savoirs et à l'école, il a le mérite d'entrer dans les processus de scolarisation de ces jeunes souvent méconnus. On aurait aimé cependant trouver un index des 40 entretiens, une exploitation plus précise du questionnaire. La volonté d'inscrire la démonstration dans une approche qualitative et constructiviste nous prive d'un certain nombre d'éléments de cadrage des populations et laisse le sentiment d'un travail partiel.

Catherine Agulhon
Cerlis – Université Paris V

LEGRAND (Louis). – **Pour un homme libre et solidaire. L'Éducation nouvelle aujourd'hui.** – Paris : Hachette Éducation, 2000. – 231 p.

Le livre que publie Louis Legrand sous ce beau titre : *Pour un homme libre et solidaire*, regroupe une série de textes écrits ou prononcés au cours des dix dernières années, et plus précisément au gré des engagements intellectuels et militants de l'auteur, selon le fil de l'actualité éducative. Le lecteur connaît déjà bien l'œuvre de Louis Legrand, pédagogue, militant pédagogique, philosophe de l'éducation, acteur éminent de la politique éducative : le Rapport Legrand (1982) appartient à l'histoire du collège. La vingtaine de textes réunis ici en quatre sections (*Finalités et politiques ; Donner du sens aux apprentissages ; Formation morale et civique ; Unification et différenciation*) offrent un panorama des principaux thèmes et des principales analyses du système éducatif qui fondent la pensée et l'action éducatives de l'auteur. Des textes souvent brefs et incisifs où le philosophe, le pédagogue et l'homme d'action s'attachent à dire l'essentiel et l'exigence à leurs yeux, non pas pour redire autrement, mais bien pour faire face aux évolutions contemporaines de l'école et à ses défis. D'où le ton singulier de l'ouvrage, marqué des accents de la conviction confirmée, mais aussi pensé et écrit sous le signe de l'inquiétude grandissante face aux difficultés actuelles de l'école. Tel est d'ailleurs le propos introductif et son constat : « *d'une part, l'agitation et la violence sous toutes ses formes, de l'injure entre élèves*

aux agressions physiques contre les biens et les personnes, enseignants inclus, d'autre part, un désintérêt plus ou moins affiché à l'égard de l'enseignement qui va de l'inattention insolente à l'absentéisme endémique » (p. 7).

C'est pourtant dans ce tableau sombre d'une école qu'il décrit au bord de l'implosion que Louis Legrand trouve la confirmation renouvelée de ses convictions pédagogiques. *Persiste et signe*, tel aurait pu être le sous-titre du recueil. L'auteur lui a préféré un autre sous-titre, qui donne en effet au recueil son unité et invite le lecteur à en suivre le fil rouge : *L'Éducation nouvelle aujourd'hui*. C'est bien à cette démonstration de l'actualité des propositions de l'Éducation nouvelle que sont consacrés ces différents textes, par-delà la diversité de leurs sujets. Actualité doublement paradoxale, que Louis Legrand n'est pas homme à se dissimuler. Paradoxe d'une « nouveauté » maintenant séculaire, d'une vieille dame qui prétendrait détenir les clés du renouveau. Que vaut une nouveauté proclamée et jamais advenue ? Le premier texte le dit sans détours : « *La pédagogie demeure, contre vents et marées, obstinément classique, et la pédagogie nouvelle demeure toujours nouvelle, c'est-à-dire n'a pas opéré la percée qu'espéraient ses fondateurs* » (p. 23-24). Paradoxe donc du recours à une idée éducative qu'on pourrait juger épuisée. Mais aussi paradoxe sociologique et historique : « *Entre la société qui a vu naître l'Éducation nouvelle et la société contemporaine, les différences sont nombreuses et évidentes* », si importantes que « *les propositions qu'elle nous fait, que ce soit d'un strict point de vue pédagogique, ou plus encore, philosophique et éthique, apparaissent très éloignées de notre contexte social et technique* » (p. 11).

On comprend donc dès les premières pages qu'il ne s'agit pas pour l'auteur de se satisfaire de l'affirmation d'une foi pédagogique intacte. Non seulement, note-t-il, le contexte civilisationnel des pratiques de l'Éducation nouvelle – la ruralité, la valeur et la visibilité du travail, le cadre familial – s'est défait, mais le fondement même de toute éducation scolaire se dérobe. L'Éducation nouvelle elle-même ne pouvait conduire son entreprise de transformation du rapport au savoir sans prendre des appuis sur le sol d'un « *conditionnement de base comprenant le respect de l'adulte et de l'ordre qu'il imposait* » (p. 13). Louis Legrand invite à juste titre le lecteur et l'historien de la pédagogie à mieux mesurer la valeur que l'Éducation nouvelle accordait aux savoirs et à l'autorité du savoir. Et il faut lui donner raison sur ce point : « *On a trop tendance à minorer la part considérable de l'ordre et du respect du savoir et de ceux qui savent* » dans les écoles nouvelles. Le constat vaut tout autant, me semble-t-il, pour les partisans que pour les adversaires de l'Éducation nouvelle. La conclusion qu'en tire Louis Legrand montre bien, malgré certaines apparences, qu'il n'est pas de ceux qui pensent

que la pédagogie est une réponse suffisante aux problèmes de l'école contemporaine. Toute nouvelle qu'elle soit, la pédagogie de l'Éducation nouvelle « *est conduite aujourd'hui à souffrir des mêmes obstacles que l'éducation traditionnelle qui prétend se maintenir* » ; il lui faut reconstruire le fondement disparu, et elle doit « *créer de toutes pièces ce respect du savoir et de l'ordre dans le travail et la responsabilité qui lui sont liés* ». Non, la pédagogie ne peut pas tout. Elle ne peut pas tout contre les maux de l'échec et de la violence sur lesquels s'arrêtent plusieurs textes. Le pédagogue ici a entendu la leçon des sociologues. Il y a un caractère fondamentalement sociologique des échecs et de la violence scolaires, et qui le reconnaît doit accorder aussi qu'une « *transformation de la pédagogie dans les collèges, et dans les collèges à risques en particulier, n'est pas le remède assuré aux dysfonctionnements constatés* » (p. 224).

Comment dans ces conditions persister et signer ? En quoi l'Éducation nouvelle peut-elle avoir un sens aujourd'hui ? La réponse à cette question au fil des différents textes se situe sur plusieurs registres. L'actualité de l'Éducation nouvelle peut se lire d'abord en creux : dans le caractère foncièrement inadapté aux élèves d'aujourd'hui de la pédagogie dominante, impositive, généralisant à l'ensemble des élèves la pédagogie secondaire traditionnelle. Si les graves difficultés que connaît le système éducatif ne sont pas toutes la conséquence directe d'un malmenage pédagogique, « *il est possible que ces dysfonctionnements soient, sinon engendrés, du moins favorisés par une pédagogie inadaptée aux populations que le collège prétend traiter* » (p. 224). L'Éducation nouvelle déploie en effet ses finalités et ses pratiques là où les manques de la pédagogie actuelle ont leurs conséquences les plus visibles : la formation d'une personnalité sociale, dont l'enseignement se désintéresse ostensiblement ; la formation intellectuelle, dont la nature et le fonctionnement (atomisation et prolifération disciplinaire, abstraction à vide, formalisme, etc.) privent l'apprentissage et le savoir de sens pour la plus grande masse des élèves. Les techniques Freinet, auxquelles Louis Legrand accorde « *une valeur centrale pour la survie de l'école, et plus généralement de notre vie sociale* » (p. 117), apparaissent dès lors comme autant de solutions anticipées et disponibles face aux graves problèmes dont le développement menace l'existence même et la légitimité du collège unique. Tel est d'ailleurs le second registre de l'analyse : l'actualité de l'Éducation nouvelle est une actualité de la dernière chance. L'Éducation nouvelle ou le triomphe du libéralisme, il n'y a pas, il n'y a plus selon l'auteur d'autre alternative. Laisser le collège aller sur la pente où le conduisent une philosophie et une politique éducatives sourdes aux exigences humaines dont est porteuse l'Éducation nouvelle n'aura bientôt plus d'autre issue que la reconstruction explicite

des filières séparées, le triomphe posthume de Destutt de Tracy ou la victoire des analyses conservatrices de Bantock et du thème des deux écoles, l'une pour l'élite, l'autre pour le peuple (p. 67). C'est dans l'espoir de conjurer cette issue que Louis Legrand, à plusieurs reprises, expose pour s'y opposer les thèses de Philippe Nemo, chantre du libéralisme appelant de ses vœux une école à venir fort ressemblante à ce qui est déjà en marche au cœur d'un système éducatif abandonné sur sa pente actuelle, avec la complicité muette de beaucoup. L'exigence de l'Éducation nouvelle, son actualité, c'est pour Louis Legrand la conscience vive de ce péril extrême et la seule voie pour s'y opposer et préserver les chances d'une « école pour la démocratie », d'une école de la démocratie. « Pour l'Éducation nouvelle », écrit-il, « l'ennemi n'est plus l'intellectualisme rationaliste, porteur au fond de générosité, mais le libéralisme individualiste qui se confond aujourd'hui avec la recherche pure du savoir classant » (p. 14).

Ce thème du savoir classant mériterait à lui seul qu'on en suive l'analyse. N'était-il pas au fondement du renversement pédagogique opéré par Freinet ? Louis Legrand dénonce à nouveau ici, comme il le faisait dans ses ouvrages antérieurs, la profonde ambiguïté de l'attachement des enseignants aux savoirs, la forte ambivalence de leur rapport personnel au savoir. Qu'un certain « retour aux savoirs » fasse consensus, accorde parents et enseignants, n'ôte rien à l'ambiguïté, tout au contraire (p. 31, p. 165).

L'actualité de l'Éducation nouvelle serait donc paradoxalement démontrée par la profondeur de la crise contemporaine : elle « a été définie par les théoriciens créateurs contre l'école de leur temps où nous trouvons, avec une persistance étonnante, bien des aspects de la nôtre » (p. 9). Le développement de l'Éducation nouvelle est d'ailleurs historiquement lié aux difficultés du système éducatif face au développement économique et social ; son actualité fait retour quand l'inadéquation de l'école à son temps est patente, quand elle ne répond « ni aux besoins de la jeunesse ni à ceux de la société » démocratique. Son exigence est l'exigence même de la démocratie. Le souci de la pédagogie a bel et bien quelque chose à voir avec celui de la démocratie. Et le refus de la pédagogie doit être mis en face de ses responsabilités ou de ses conséquences politiques, estime Louis Legrand. Bien des mesures et des innovations structurelles nécessaires ont été neutralisées ou détournées, digérées, comme l'ont été les propositions du Rapport Legrand sur les collèges. L'auteur s'interroge et invite le lecteur à s'interroger sur le sens et les raisons profondes de cette résistance, du refus presque viscéral des méthodes actives. « Comment », en effet, « expliquer cette répugnance fondamentale du système éducatif français à suivre les orientations issues des méthodes actives et de l'Éducation nou-

velle en particulier » (p. 53) ? Le débat avec les tenants du camp dit « néo-républicain » – que l'auteur ouvre ici et là dans le recueil – s'inscrit sans doute dans le sillage de cette interrogation. La discussion du rapport de l'Inspecteur général Jean Ferrier jugeant le temps des apprentissages des élèves du primaire « érodé par le laxisme de l'organisation » sous couvert d'innovation, en est un bon exemple. Louis Legrand lui rétorque que c'est l'insuffisance même de ces innovations, leur dénaturation, le règne des demi-mesures, qu'il faut incriminer. Et de proposer au contraire « de mettre en œuvre franchement et totalement ces orientations » (p. 93).

L'actualité de l'Éducation nouvelle est en définitive celle d'un choix éthique et politique dont il faut assumer la cohérence et l'exigence. L'ultime justification d'un engagement pédagogique décidé à « continuer à inventer et à se battre à contre-courant » n'est pas d'ordre didactique ; « elle est de nature éthique comme une affirmation de valeur liée à la démocratie et aussi à la production d'hommes capables de cette démocratie » (p. 32). Ce que Louis Legrand se dit résolu à poursuivre « contre vents et marées » dans son plaidoyer pour l'Éducation nouvelle, en son âme et conscience, ce sont « les conditions d'atteinte des valeurs que tout le monde semble reconnaître, même si le comportement réel en éloigne sans cesse ». Il le fera, dit-il, « obstinément ». L'adverbe est le tout dernier mot du chapitre intitulé « Innovations et politiques en éducation ». On pourrait reprocher ce parti-pris d'enfermer la lecture et l'analyse de l'école et des évolutions du système éducatif dans la seule grille de l'Éducation nouvelle. Ou bien le taxer d'utopie. L'auteur lui-même s'interroge là-dessus. Utopie ? Utopie ! Le passage de l'interrogation à l'exclamation pourrait être comme le mouvement même du livre ; d'un livre écrit par un pédagogue dont l'engagement dans la politique éducative du dernier quart de siècle aura été profond, qui avoue combien « la réalité actuelle est bien loin des espoirs » (p. 25) qu'il avait fondés, et qui n'en continue et n'en continuera pas moins de penser que les valeurs en éducation comme en politique n'ont de chance que la volonté obstinée de ceux qui les portent.

Alain Kerlan

ISPEF, Université Lumière Lyon 2

NICOLE-DRANCOURT (Chantal), ROULLEAU-BERGER (Laurence). – **Les jeunes et le travail : 1950-2000**. Paris : PUF, 2001 (Sociologie d'aujourd'hui).

Le thème du travail chez les jeunes est largement défriché. Nombreux ont été depuis vingt ans les ouvrages

sur la question d'autant qu'elle a posé problème ces mêmes vingt dernières années.

Les premiers travaux culturalistes des années soixante et soixante-dix, de N. de Maupeou-Abboud sur les bloussons bleus, ceux de Rousselet sur l'allergie au travail tentaient de montrer comment les jeunes se situaient par rapport au travail dans un contexte de plein emploi. À partir des années quatre-vingt, c'est l'insertion des jeunes qui devient centrale. Le défaut d'emploi focalise les recherches. Les économistes s'intéressent au fonctionnement du marché du travail (J. Rose), au marché secondaire sur lesquels les jeunes sont enfermés dans la précarité, ils définissent les fonctions du diplôme, signal pour les uns, mode d'adaptation à l'emploi pour les autres, structurant les positions des jeunes dans la file d'attente et sur des espaces différenciés d'emploi dans tous les cas. Les sociologues se tournent vers des analyses plus institutionnelles et analysant la place de l'école, de la formation et des pouvoirs publics dans l'organisation de la transition professionnelle, puis s'intéressent dans une perspective constructiviste à la façon dont les jeunes vivent cette transition vers l'emploi stable. C'est cette perspective qu'ont adoptée depuis de nombreuses années C. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger.

Cet ouvrage s'organise en deux parties distinctes, la première se construit dans une perspective historique et cherche à démontrer que la place allouée aux jeunes sur le marché du travail n'est pas dépendante de la seule crise des années soixante-dix, elle s'inscrit au contraire dans le fonctionnement de notre système économique. La seconde réintroduit cette approche constructiviste qui permet d'analyser la perception qu'ont les jeunes de leur trajectoire, la manière dont ils construisent des arrangements pour survivre sans avoir une image trop dégradée d'eux-mêmes.

Dans la première partie, les auteurs ont reconstruit une périodisation (pour ne pas dire une typologie, ce qui ici serait sans doute réducteur) de la mise au travail des jeunes. Trois périodes sont distinguées : la société pré-salariale, la société de croissance, la société post-salariale. Il y a toujours quelque chose de formel dans la production de modèles, circonscrire les processus socio-économiques dans des schémas totalisants réduit l'amplitude des faits. Pourtant cette schématisation qui a pour objectif de nous démontrer que la place spécifique des jeunes sur le marché du travail et dans la société comme les formes de leur mise au travail ne sont pas une conséquence directe de la crise de l'emploi est tout à fait heuristique et peut-être même originale. S'appuyant principalement sur des statistiques de longue durée, sur les éléments forts des transformations de la scolarisation, des activités économiques

comme de la place des jeunes dans l'emploi, les auteurs nous montrent que dès cette période pré-salariale les jeunes n'entrent pas dans le salariat de la grande industrie. Au contraire, ils sont maintenus sur des statuts dévalorisés, apprentis, aides familiaux, ils accèdent encore assez peu à des formations qualifiantes. Dans les années cinquante, la salarisation (68 %) n'est pas achevée et les jeunes n'y sont pas rapidement intégrés, ils entrent par la petite porte sur un marché du travail déjà fermé. Les jeunes travailleurs se distribuent sur de multiples statuts (apprentis, jeunes travailleurs de la petite entreprise artisanale et commerciale, inactifs) et sont déjà touchés par une marginalisation relative.

Dans la période de croissance, c'est la scolarisation et la formalisation de la formation professionnelle qui progressent. Les pénuries de main-d'œuvre animent le débat politique, mais l'entrée des jeunes dans l'emploi reste dominée par une exclusion sélective. La grande entreprise fonctionne sur un marché du travail fermé et promotionnel et n'appelle pas la main-d'œuvre juvénile qui, si elle se salarise (98 % en 1968), reste cantonnée dans les secteurs les moins attractifs et dans les petites entreprises, elles-mêmes subordonnées.

C'est pourquoi, il n'y a pas lieu de s'étonner que ces formes de marginalisation et de précarisation touchent précisément les jeunes dans la dernière période. Celle-ci se caractérise par une transformation de la structure des activités, par l'émergence d'emplois atypiques (précaires), par l'allongement de la période de scolarisation et le report de l'entrée dans l'emploi ordinaire. Seuls 16 % en 1990 et 6 % en 1996 des jeunes ont un emploi ordinaire, cantonnés à l'école, dans les dispositifs d'insertion ou le chômage, les autres construisent les files d'attente vers l'emploi stable. Les nombreux dispositifs publics d'insertion, des TUC aux emplois-jeunes en passant par les contrats de qualification, ont des fonctions multiples : requalification des jeunes sans diplôme, socialisation et canalisation des jeunes en errance, gestion de la file d'attente. Les entreprises, même incitées par des exonérations significatives, ne se mobilisent pas sur l'intégration des jeunes, elles suivent là une tradition de gestion du marché du travail, bien ancrée dans les mentalités françaises.

La deuxième partie s'intéresse plus précisément aux formes d'adaptation des jeunes aux conditions de travail qui leur sont offertes. Le travail reste la forme d'intégration sociale majeure, elle mobilise la sociabilité des individus et leur subjectivité. Le rapport au travail se joue sur trois dimensions : instrumentale (le travail source de revenus), sociale (relations humaines et formes de reconnaissance sociale), symbolique (univers des significations attribuées au travail dans la construction des identités sociales). Se

substitue la figure du jeune précaire, à celle du jeune scolaire et du jeune ouvrier urbain des périodes précédentes.

À travers leurs représentations du travail, de leur place dans le travail, à travers l'expression de leurs projets d'insertion, de mobilité ou de valorisation de leur formation dans le travail, les jeunes donnent à voir la construction de leur identité mais aussi les possibles qui leur sont offerts. Dans les années soixante, plus on approche du monde des OS, moins les projets de mobilité apparaissent, moins les dimensions instrumentale, sociale et symbolique du travail sont associés, nous disent les auteurs (p. 173). Mais cette dissociation va s'amplifier dans les périodes suivantes, sans qu'elles touchent les jeunes de manière homogène, bien entendu. La dévalorisation relative des diplômés n'a pas les mêmes effets à chaque niveau, l'héritage social et culturel reste un facteur déterminant des trajectoires et constructions identitaires.

Le chômage entraîne des formes de retrait et d'évitement du travail. Pour pallier cet effritement de l'adhésion sociale, les pouvoirs publics ont institué les dispositifs d'insertion. Les conseillers professionnels affrontent directement la « déserrance » des jeunes, leur révolte sociale, leur anomie. Ces « entrepreneurs moraux », nous disent les auteurs, évoluent sur trois registres : contractuel, technique et civil et différents modèles d'action : la solidarité (valorisant le jeune), la familiarité (rendre les jeunes prêts à l'emploi), la démission (lassés, ils n'y croient plus eux-mêmes), la fermeture (image dévalorisée de jeunes combinards).

Dans cette configuration complexe où le travail, tout en restant central dans les formes d'intégration sociale et identitaire, se dérobe, les jeunes cherchent à se construire des projets différents et des espaces d'intégration, ils explorent des espaces intermédiaires où ils reconstruisent de l'activité. Ce « travail en friche », comme le dit L. Roulleau-Berger, leur permet de restaurer leur image, de reprendre confiance, de se construire des compétences collectives (il semble lié aux activités artistiques et commerciales en vogue, aux nouvelles technologies). Cependant ce travail reste lui-même précaire et même éphémère, de plus, il n'est pas accessible à toutes les catégories de jeunes. Nombre d'entre eux n'ont pas les compétences scolaires et sociales pour l'imaginer et le faire vivre, ce que les auteurs ne précisent pas suffisamment.

Cet ouvrage tente de tenir une analyse socio-économique de longue durée, resituant la place des jeunes (et des jeunes de milieux populaires) dans les transformations des cinquante dernières années. Il pointe la place spécifique de ces jeunes sur un marché du travail où ils n'ont jamais acquis une place favorable, dans un rapport salarial qui leur échappe. Il met en perspective le rapport

subjectif que les jeunes entretiennent avec ces marchés du travail. Sans jamais tomber dans le misérabilisme ou le pamphlet politique, il nous donne une synthèse des processus en œuvre et des approches développées depuis vingt-cinq ans. Il trouve ainsi sa place dans une littérature abondante que les auteurs n'ignorent pas.

Catherine Agulhon
Cerlis-Université Paris V

OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE EN FRANCE. – **Les jeunes et les médias en France**, dirigé par Gabriel Langouët. Paris : Hachette, 2000. – 255 p.

Les observatoires scientifiques font aujourd'hui florès. Dans un contexte où s'accélère le rythme des changements sociaux et se multiplient à l'infini les sources d'informations, les chercheurs sont de plus en plus appelés à observer sur une large échelle, à faire le tri et à donner un sens au déferlement des données et opinions. Dans cette veine, l'enfance constitue sans doute un objet d'observation des plus pertinents dans les sociétés modernes. Cette période de la vie, plus que toute autre, est soumise à la panoplie des regards experts et des points de vue, tous produisant et reproduisant des savoirs pour la plupart dépourvus des contextes qui les ont vu naître. Les sociétés occidentales, par souci de prévention, de développement des enfants et de leur prise graduelle, mais toujours plus précoce, d'autonomie, voient se multiplier les champs d'expertise et d'intervention, qui en soins médicaux de tous genres, qui en méthodes éducatives, qui encore en troubles du comportement.

Visant à observer les conditions de vie des mineurs, à entreprendre des recherches dans des domaines peu ou mal connus de l'enfance et à diffuser l'information recueillie par ces observations et recherches, l'*Observatoire de l'enfance en France* cherche, par ses travaux et activités, à combler le vide laissé par tant de discours qui se croisent mais qui rarement se rencontrent. Venant après d'autres synthèses – telles que *L'état de l'enfance en France* (1997), *L'enfance handicapée en France* (1999) – *Les jeunes et les médias en France* souscrit à cette visée générale. Lancé à l'occasion de la Journée mondiale de l'enfance, cet ouvrage paraît exemplaire tant par l'agencement des sections que par la qualité des travaux qu'il contient. Il livre au lecteur une véritable mine d'informations et d'analyses basées sur des données statistiques, des travaux antérieurs et des contributions originales. Il constitue une invitation faite à chaque lecteur de choisir parmi les sections de l'ouvrage ce qui lui permettrait de

construire, à même ses propres questionnements et intérêts, des points de repère pour la compréhension des effets et enjeux actuels de la présence des médias dans la vie des mineurs.

L'ouvrage contient d'abord un état des lieux qui permet de dégager les questions essentielles et les catégorisations qui en modulent l'exploitation : modes de vie, sexe, origines sociales, inégalités économiques, comportements, etc. Reprenant la célèbre formule de Marshall McLuhan, « le message, c'est le médium », l'état des lieux se borne à montrer que le médium, tout autant que ses messages, envahissent aujourd'hui les sphères publiques et privées. Les médias constituent par le fait même une dimension importante du processus de socialisation. Mais les médias (presse, radio, télévision et ordinateur) ne sont pas tous également accessibles, pas plus que leur contenu n'est interprété de la même manière, selon les milieux sociaux et le sexe. L'école détient ici un rôle de premier plan, notamment celui de la « médiation humaine » essentielle pour que les enfants classent, hiérarchisent, évaluent, bref donnent un sens aux messages dont Internet est aujourd'hui « l'amplificateur gigantesque » (p. 68).

Suit une section fort originale où sont présentées des données statistiques triées selon leur pertinence en regard de l'objet traité avec, en page gauche de chaque tableau et graphique, une grille de lecture et d'analyse. Le lecteur se retrouve agréablement plongé dans la mer des chiffres puisque le traitement analytique et succinct des données importantes permet de la dominer et, le cas échéant, de mieux s'y orienter à l'occasion d'études ou de recherches futures. On y découvre, par exemple, que les ménages « modestes » représentent 3 % des foyers équipés d'un ordinateur alors qu'ils représentent 36 % de tous les ménages en France. À l'autre extrémité du statut économique, les ménages « aisés » forment 82 % des foyers équipés alors qu'ils ne constituent que 31 % de l'ensemble des ménages. Par ailleurs, les ordinateurs ont fait leur entrée à l'école. Ils étaient présents, en 1998, dans 37 % des écoles maternelles et dans huit écoles élémentaires sur dix. Mais la télévision détient toujours le haut du pavé pour l'accès à l'actualité : près de trois quarts des 8 à 19 ans estiment que c'est la télévision qui tient le plus au courant de l'actualité, même s'ils jugent que les magazines offrent plus souvent des informations plus complètes et plus « véridiques ». Pas dupes non plus les jeunes, puisque Internet ne recueille la confiance que de 11 % des 15-19 ans pour le traitement des nouvelles.

Vient enfin « Le regard des scientifiques », une troisième partie renfermant cinq contributions dont la rédaction a été assurée par des chercheurs choisis en fonction de la qualité de leurs travaux et de la diversité des angles

d'approche. Les textes abordent l'objet avec des outils disciplinaires (pédagogie, psychologie, sociologie) mais aussi selon les champs d'intérêt des chercheurs. Y sont traités, en succession, les pratiques informatiques des enfants (G.-L. Baron), l'image comme « école » de la violence (L. Bastide), la place des technologies de l'information dans les processus d'apprentissage (M. Linard), la consommation des médias par les enfants (F. Mariet), et le rôle des médias et de l'Internet en enseignement (L. Porcher).

Il convient ici de lier les textes de Bastide et Mariet, qui s'attardent à la consommation des médias par les enfants. Après l'examen critique de diverses enquêtes visant à montrer l'existence d'une relation de cause à effet entre violence physique à l'écran et actes violents des individus, Bastide conclut à l'improbabilité de cette relation. S'appuyant ensuite sur la psychanalyse, il formule l'hypothèse que ces images forment un certain miroir de la société, que d'aucuns ont intérêt à diaboliser puisqu'elles feraient prendre conscience d'images refoulées. De plus, le spectateur maintiendrait en tout temps la capacité d'une « distance » avec ce qu'il visionne. L'absence de données scientifiques sur la relation entre les jeunes et les médias est aussi source de préoccupation chez Mariet qui, après avoir présenté les chiffres disponibles, dénonce le fait que les informations proviennent surtout d'études de marketing commandées par les grandes chaînes d'information. Ainsi est-il impossible de connaître les modalités de consommation de la télévision par les enfants (selon la profession des parents, par exemple) ce qui vient souligner l'importance de combler les déficits de connaissances scientifiques, notamment sur la question de la place de la télévision dans la socialisation des enfants.

Les textes de Baron, Linard et Porcher peuvent aussi être regroupés puisque, chacun à leur manière, ils plaident pour une meilleure intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les écoles. Alors que les deux premiers fondent leurs propos sur l'importance de favoriser l'apprentissage des élèves (et selon des modalités différenciées pour Linard), Porcher soutient avec verve que l'école doit intégrer les médias à l'apprentissage, sous peine d'être « broyée » par les avancées desdits médias. Ces derniers suscitent chez les jeunes plus d'intérêt que ne le fait l'école et sont en voie de permettre l'apprentissage à l'extérieur de ses murs. Sous la plume de ces trois chercheurs, le développement des TIC doit faire appel à une mobilisation des acteurs du monde de l'éducation autour des fonctions principales de l'école, soit celles de lutter contre les inégalités d'accès au savoir et de soutenir un apprentissage fondé sur les capacités de compréhension et d'analyse.

L'efficacité de ces contributions scientifiques ne réside pas dans un effet de kaléidoscope, qui aurait pu être le piège d'une telle approche, mais bien dans la manière dont elle permet de faire avancer le débat et la recherche sur chaque thème, en identifiant conclusions possibles et lacunes de connaissances. Notons enfin que cette troisième partie est suivie d'une bibliographie générale sur l'objet de l'ouvrage puis d'un annuaire regroupant les organismes dont l'action se situe dans le champ étudié.

Somme toute, cet ouvrage relève de bien plus qu'une simple opération de diffusion des savoirs. À l'image des propositions faites par Porcher pour assurer la place de l'école face à sa rivale médiatique, le flot des données et des connaissances a été soumis à des efforts rigoureux de sélection, de catégorisation et d'analyse, donnant ainsi aux chercheurs et intervenants des outils précieux de travail et de réflexion.

Marc Molgat

Université d'Ottawa et Observatoire Jeunes et Société
INRS-Urbanisation, Culture et Société

SOËTARD (Michel). – **Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie.** Paris : ESF éditeur, 2001. – 122 p.

C'est un livre assez bref mais d'une grande importance, écrit avec beaucoup de sûreté et de clarté, que propose Michel Soëtard, professeur de philosophie de l'éducation et d'histoire de la pensée pédagogique à l'Université Catholique de l'Ouest.

Après notamment *La pédagogie entre le dire et le faire* de Philippe Meirieu (ESF, 1995), les travaux de Jean Houssaye et ceux qu'il a coordonnés (en particulier *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 1993, et *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Hachette, 1999), les articles rassemblés dans le n° 120 (juillet-septembre 1997) de la *Revue Française de Pédagogie* (« Penser la pédagogie »), le livre de Michel Soëtard contribue d'abord à camper le paysage, à situer et à penser l'espace propre de la pédagogie par rapport à celui de la philosophie et à celui des Sciences de l'éducation.

La pédagogie emprunte à la philosophie ce qui la caractérise depuis son origine grecque, la visée de l'universel. Mais la réalité concrète de cette visée ne peut être produite qu'à partir de la singularité de chaque existence en devenir : la pédagogie est une pensée du *devenir – humain*. L'universel n'« est pas », ni comme concept ni comme réalité empirique. C'est un horizon ouvert pour

l'homme en tant qu'être « raisonnable et fini », selon les mots de la *Critique de la raison pratique*. Il n'est donc pas donné, ni comme une finalité naturelle, ni comme une finalité sociale, mais il faut *se décider* pour lui « sous le principe explicite et affirmé de liberté » (p. 119) qu'a dégagé l'époque moderne. Car « l'originalité de la situation », c'est que l'homme doit désormais répondre librement de sa liberté : « l'universel, il lui appartient désormais de le construire sur sa liberté » (p. 11-12). C'est pourquoi « la naissance de la pensée pédagogique, comme celle de la pensée politique moderne, a une date qui lui ouvre un champ autonome » (p. 14).

Michel Soëtard ne reprend donc pas la façon dont se sont nouées les réflexions entre la philosophie et la pensée de l'éducation depuis le débat socratique, puis platonicien, avec la Paideia sophistique. Il peut circonscrire, pour la radicaliser, la discussion « dans un cercle marqué de trois noms : Rousseau, Kant, Pestalozzi » (p. 13) parce que, pour eux, c'est justement la liberté qui est le paradigme central.

Mais qu'est-ce que la liberté ?

On pourrait dire en simplifiant que l'autonomie est la pensée de l'*absolu* de la liberté. C'est la capacité de penser, de juger, de décider, d'agir à partir de soi-même (ce qui ne signifie nullement que l'on soit pour autant isolé ou séparé des autres, bien au contraire), et de se reconnaître comme responsable de ses actes. Mais c'est pour *chacun* singulièrement, à partir de sa propre « primitivité » comme le dit Kierkegaard, et des conditions sociales dans lesquelles il vit, que la liberté doit trouver son chemin concret. Le *sens* est ce qui accomplit et étend la liberté dans l'existence humaine, ce qui porte cette existence en avant et au-delà d'elle-même. Michel Soëtard est très attentif à la distinction, d'inspiration kantienne et mise en lumière par Eric Weil, entre « sens et fait » (p. 21). Les faits, y compris, pour Kant, la science, et même ce « fait de la raison » qu'est l'existence de la loi morale et de la liberté en l'homme, n'ont pas de sens en eux-mêmes, mais seulement par rapport à l'intérêt fondamental que nous avons pour notre dignité. C'est pour cela que la liberté, le devoir, ne sont nullement pour Kant des « entités métaphysiques », mais des idées « formelles », c'est-à-dire des exigences, comme l'idée « vraiment formelle » de « former l'homme de l'homme » chez Rousseau (p. 102, n. 5). Il ne s'agit pas d'idées « vides ». Les idées formelles donnent sens au devenir – libre, c'est-à-dire à ce que Pestalozzi nomme, au titre de « fin » de l'éducation, l'« ennoblissement » (*Veredelung*) de l'homme dans son devenir concret.

La distinction entre « fin » de l'éducation, et « finalités » qui seraient inscrites dans la nature ou socialement

instituées, rejoint la critique du « finalisme » en éducation menée par Nanine Charbonnel dans *Pour une critique de la raison éducative* (Peter Lang, 1988). Déjà Viviane Isambert-Jamati avait, dans *Crises de la société, crises de l'enseignement* (PUF, 1970), montré comment, entre 1860 et 1960, avaient évolué les grandes perspectives axiologiques de l'enseignement, entre 1860 et 1960, mêlées de façon inextricable avec des finalités d'ordre social. Or dire, comme Pestalozzi, que le registre propre de l'éducation est d'ordre *moral*, c'est affirmer que la liberté est puissance de transformation et de dépassement de tout donné factuel. C'est dessiner une ligne de crête entre ces deux risques symétriques et inverses : l'enfermement dans l'objectivation (y compris celle du *savoir* lorsqu'il tend à se réifier), et l'enfermement dans la subjectivation (y compris celle du *sens* si le sujet n'y rencontre que lui-même en tant que « donné »).

Pour que la liberté se construise, Pestalozzi a accordé une très grande attention aux « moyens concrets qui permettraient à chacun d'accéder au sens » (p. 36). Ce qui distingue les « pédagogues » des « penseurs de l'éducation » (Rabelais, Montaigne, Rousseau lui-même...), c'est qu'ils travaillent sur les conditions toujours *indirectes* du développement et du perfectionnement, sur les instrumentations, les médiations, les méthodes susceptibles de faciliter un parcours que chacun doit finalement accomplir sur son propre compte. C'est parce que le pédagogue est engagé dans une *action* pédagogique que Michel Soëtard donnerait maintenant plus volontiers à sa thèse de 1981 (publiée chez Peter Lang) le titre de *Pestalozzi ou la naissance du pédagogue*, plutôt que de *l'éducateur* (p. 15, n° 6). Philippe Meirieu a insisté sur l'inventivité pédagogique, les trouvailles effectuées par les pédagogues qui se sont attachés à rester fidèles au « principe d'éducabilité » justement avec ceux qui étaient souvent désignés comme inéducables ou irrécupérables. Mais si la liberté peut être instrumentée, jamais elle ne peut être instrumentalisée. Le « moment pédagogique » est celui où le pédagogue découvre que l'enfant échappe à son pouvoir (1). Chez Michel Soëtard, l'*action* pédagogique (par différence avec une *pratique* que la « praxéologie » pourrait comprendre à partir de ses causes et de ses finalités), se situe toujours « au carrefour de la cause et de la fin » (p. 109), de sorte que son critère ultime est l'humanisation de l'homme « à la mesure du travail intérieur qu'il opère sur lui-même en même temps qu'il agit » (p. 113).

Mais que l'action pédagogique ne puisse trouver sa place comme « action sensée » qu'« au point de rencontre des deux mouvements, celui de la nature et celui de la liberté », suppose qu'il y ait un « déjà-là sensé sur lequel l'action de construction de la liberté peut et doit s'appuyer » (p. 102). Il ne s'agit plus ici de ce « fait de la rai-

son » qu'est pour Kant l'existence en nous de la loi morale, mais plutôt des relations entre le « sens immanent » de l'expérience humaine et celui qui la porte au-delà (et non pas seulement au-devant) d'elle-même. L'importance accordée à ce qui *s'atteste déjà* de liberté dans les mouvements mêmes de la nature, pour parler comme Rousseau, ou dans la dynamique d'« auto-socio-construction » des savoirs et des projets, comme le dirait plutôt le GFEN aujourd'hui, conduirait sans doute à moins de sévérité à l'égard de l'Éducation Nouvelle (dont à vrai dire Michel Soëtard critique surtout le naturalisme et le puérocentrisme), c'est-à-dire des « méthodes actives », de la recherche d'une corrélation constructive des activités et des situations, du co-étayage entre apprentissage et socialisation, qui ont donné lieu à beaucoup de travail pédagogique et, de la part de nombreux pédagogues, à une reprise critique de leur expérience, souvent partagée avec d'autres. Peut-être, sous l'« absolu » de la liberté qu'est l'autonomie, une « même vie » se joue-t-elle à des niveaux différents de rapports entre nature et liberté : « c'est pourquoi le destin se concilie si mal avec le déterminisme, mais si bien avec la liberté : la liberté est de choisir le niveau » (2). Selon un mouvement typiquement kierkegaardien, la question de ce *qu'est la pédagogie* s'infléchit alors forcément vers celle de son comment, et invite à s'instruire *des pédagogies* qui sont réellement apparues au cours de l'histoire.

Or, quelle que soit leur diversité, les pédagogies, dans leur tradition historique réelle, se caractérisent par ce que Jean Houssaye a appelé « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne » (3). La pédagogie n'est ni un art empirique de l'éducation, ni une réflexion, plus ou moins systématisée en « doctrine », sur l'action éducative en vue de l'améliorer. La situant « entre le dire et le faire », Philippe Meirieu montre que, dans les textes où elle se dit, la pédagogie donne lieu à des discours mixtes, hétérogènes, qui véhiculent des principes moraux, des conceptions de devenir de l'homme, des savoirs positifs, des récits, une rhétorique et une heuristique grâce auxquelles les pédagogues essaient de clarifier pour eux-mêmes et pour les autres leurs actions et leurs orientations, dans la tension toujours renouvelée entre des circonstances et en idéal. Michel Soëtard le rappelle : Pestalozzi présente son « discours de la méthode » qu'est le *Chant du Cygne* comme « un discours situé, qui renvoie à la particularité de celui qui l'a élaboré à partir de son vécu et de ses expériences » (p. 98). Le « dire » pédagogique (théorique, argumentatif, narratif) témoigne donc avant tout d'un souci du *sens* et de la *vérité* (par examen critique) de l'agir humain, qui doit toujours être interrogé et réaménagé pour s'inscrire dans un monde évolutif et

complexe, tout en restant fidèle à ses aspirations les plus profondes.

Dans un admirable texte écrit en hommage à Olivier Reboul, Franck Tinland, tout en se déclarant « profane en la matière », a esquissé ce que pourrait être aujourd'hui « l'école de la liberté », alliant acquisition d'habiletés et de compétences non étroitement adaptatives, initiation au monde humain, formation à l'autonomie et à la prise de responsabilités, maintien de l'ouverture de l'imagination sur un horizon de possibles, éveil à des nouvelles solidarités (4). Il se trouve que ces « fins » de l'éducation, formulées à la hauteur de la complexité et des aléas du monde d'aujourd'hui, sont mises en correspondance avec ce qui fonde l'acte éducatif lui-même dans une « Idée de la liberté » inspirée de Rousseau et de Kant : Idée du respect en chacun de ce qui le fait humain, et attention accordée aux conditions et aux situations d'une liberté concrète, ce qui est en congruence complète avec l'orientation du livre de Michel Soënard.

La question ultime est toujours celle-ci : comment pouvons-nous *perfectionner* ce qui fait de nous des êtres libres ? C'est parce que l'éducation a affaire à des « totalités concrètes » et engagées dans une histoire qu'elle doit toujours veiller à ce que soit sauvegardée la véracité subjective, celui qui éduque aidant l'autre à ouvrir, à enrichir, à affiner des complexes d'idées et de sentiments, pour accéder à des points de vue critiques et à des distinctions d'ordres qui favorisent l'ouverture de la conscience et l'exercice de la liberté.

Parce que nous vivons dans un monde qui a perdu ce que Martin Buber appelle sa « forme », c'est-à-dire l'assurance de normes instituées et de valeurs communément partagées, l'autonomie de l'éducation, et plus encore celle de l'action pédagogique, peuvent désormais apparaître comme telles. Toutes les philosophies constituées au cours de l'histoire se trouvent finalement reconduites au moment fondateur, socratique, de la philosophie elle-même, qui est aussi son moment *pédagogique* (p. 120-122). « Le début du *philosopher* » (ce sont les derniers mots du livre...) renverse ainsi paradoxalement le sous-titre, et met « le philosophe au risque de la pédagogie ». À la condition qu'ils acceptent de ne pas parler seulement depuis les hauteurs de l'Idée, les philosophes peuvent être aussi ces « artisans d'humanité » (Comenius) « qui travaillent la particularité afin de l'ouvrir à l'universel » (p. 119), en se faisant – au moins un peu ! – pédagogues.

Quant aux Sciences de l'éducation, elles ne peuvent être descriptives et explicatives des « faits éducatifs » qu'en suspendant méthodologiquement le caractère problématique de cette notion elle-même, puisque l'éducation comporte toujours en tant que telle une tension

irréductible entre faits et sens, et que son registre propre est celui du *sens qui se fait*. Les relations entre Sciences de l'éducation et pédagogie sont donc inextricables, bien que soient distinguables les orientations de leurs problématiques, plutôt vers la connaissance ou plutôt vers la justesse d'une action qui cherche aussi à se dire (5).

C'est pourquoi, comme le recommandait jadis Antoine Prost, il est légitime de poursuivre des recherches « en éducation » et non pas seulement « sur l'éducation » (6). Il y a bien un « progrès pédagogique » (ib., p. 30-32). Il n'est certes pas linéaire, mais il renvoie à cette « culture proprement pédagogique », à ce « patrimoine pédagogique » de valeur inégale, mais souvent éclairant, original, et trop souvent méconnu des enseignants eux-mêmes (7). Le livre de Michel Soënard, qui clarifie son statut spécifique, et qui dissipe beaucoup de malentendus et de préventions possibles, devrait renforcer, voire créer, cet intérêt bien pensé pour la pédagogie.

Pierre-André Dupuis
Université Nancy 2

NOTES

- (1) Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, p. 55.
- (2) Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1968, p. 113.
- (3) Jean Houssaye, « Présentation », in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 13.
- (4) Franck Tinland, « L'école de la liberté : acquisition de compétences et formation à l'autonomie », in *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur de Olivier Reboul*, Paris, PUF, 1993, p. 121-137.
- (5) Pour une présentation récente et équilibrée de ces relations discutées, cf. AECSE, *Les sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis*, AECSE/INRP, 2001, p. 20-25.
- (6) Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 200-204.
- (7) Cf. Philippe Meirieu et Stéphanie Le Bars, *La machine-école*, Paris, Gallimard (« Folio »), 2001, p. 52-53.

THRUPP (Martin). – **School Making a Difference. Let's be realistic!** Buckingham (Grande-Bretagne) ; Philadelphia (États-Unis) : Open University Press, 1999.

Dans cet ouvrage vif et passionnant, le sociologue (et ancien enseignant) néo-zélandais M. Thrupp s'interroge sur la question de l'influence de la composition sociale du public scolaire (le « *school mix* »), sur la vie dans les établissements et le déroulement des scolarités, et ce, c'est là l'originalité du livre, dans une perspective à la fois de sociologie qualitative et de politique éducative (1).

La question est d'actualité, dans les pays anglo-saxons. Depuis les années 80, le courant de recherche dit de la

« *school effectiveness* » a contribué à y imposer l'idée d'« effets établissements » significatifs, minimisant du même coup les effets individuels et agrégés (dans un contexte) des caractéristiques individuelles (notamment sociales) des élèves. Dans cette perspective, quelles que soient les caractéristiques du public d'élèves, toute école peut améliorer son efficacité et son équité, et certains pays ont mis en place des mesures très concrètes pour sanctionner les écoles défaillantes et récompenser les autres.

La question que pose M. Thrupp dans son ouvrage (qui reprend 6 années de travail) est de savoir si cela a un sens de parler d'effets-école « toutes choses égales par ailleurs ». Sa thèse est qu'il est vain de prétendre dégager, par des analyses de type « valeur ajoutée » des facteurs d'efficacité qui vaudraient dans tous les cas et qu'il serait donc de la responsabilité des écoles de mettre en place. Et ce parce que l'efficacité serait foncièrement liée à certaines caractéristiques « morphologiques » de l'école. Régulièrement, les analyses font apparaître une corrélation entre efficacité et type de public accueilli (avec de meilleures progressions dans les écoles au public majoritairement de classe moyenne, ou en tout cas hétérogène sur le plan social et ethnique). Et de nombreuses recherches sur les effets-établissements montrent que la composition sociale du public joue sur le climat que l'on parvient à mettre en place dans l'établissement, la couverture des programmes, les exigences envers les élèves, eux-mêmes facteurs d'efficacité ; autrement dit, il s'avère de fait plus facile d'être efficace quand les élèves « apportent avec eux » un certain nombre d'atouts, qu'il s'agisse d'acquis initiaux mais aussi d'attitudes plus ou moins favorables à l'exercice tranquille du métier d'élève. Dès lors, comme le dit Thrupp, beaucoup de facteurs d'efficacité sont « *school based* » mais non « *school caused* » : ils prennent bien place au sein de l'école, du fait de ce qu'elle est, mais elle n'en est pas pour autant responsable puisque largement dépendants de son « *school mix* ».

L'ouvrage est organisé en trois parties, qui présentent successivement l'état de la question (dans les pays anglo-saxons, où la littérature, tout comme les débats, sont très riches en la matière), les investigations empiriques originales rassemblées sur quatre écoles de Nouvelle Zélande, puis les incidences politiques des résultats.

La recherche s'appuie soigneusement sur la littérature existante, qui invite à explorer certains processus intermédiaires, entre la composition du public et ses effets scolaires, processus soit de type « interactionnels » (interactions entre élèves ou entre maîtres et élèves), soit de type « instructionnels » (déroulement précis des activités d'enseignement). Quatre écoles contrastées (par la tonalité sociale et ethnique de leur public) ont été choisies, au

sein desquelles 13 élèves de 9^e année ont à leur tour été retenus, de telle sorte qu'ils soient par ailleurs le plus ressemblants possibles en termes de milieu social et de niveau scolaire antérieur. L'« expérience scolaire » de ces élèves, le déroulement des classes, et le jugement des enseignants ont ensuite été comparés d'une école à l'autre, les variations étant *in fine* rapportées à la spécificité du *school mix* de chacune des 4 écoles.

La perspective est donc très nettement qualitative, tout en étant solidement ancrée dans les travaux antérieurs, ce qui produit des résultats très structurés, qui convainquent, sans doute bien au-delà de ce que permettent « objectivement » les données. Sont mis en avant des processus tels que : l'existence de « groupes de référence » différents selon le public majoritaire de l'école (pour résumer brièvement, les élèves adhèrent à la culture du groupe le plus représenté) ; les phénomènes de « négociation du curriculum » (réel) que les élèves engagent avec les enseignants, avec à nouveau une influence décisive du groupe numériquement dominant ; ou encore les modalités de gestion de la discipline ou de la vie quotidienne dans l'établissement, toujours en relation avec son *school mix*.

Dans la troisième partie, l'auteur d'une certaine manière liste lui-même les recherches qu'il faudrait engager pour mieux comprendre cette influence de la composition scolaire du public que son travail qualitatif suggère ; il intègre de manière remarquable son apport spécifique, sans que l'on sache bien sûr, mais c'est un problème qui se pose à tout chercheur, jusqu'à quel point ses résultats eux-mêmes ont été informés par cette littérature qu'il connaît si bien. On peut néanmoins estimer qu'il s'engage un peu vite sur les incidences politiques de cet effet, revenant sur la question pointée dès l'introduction, de la capacité des écoles à s'améliorer, quel que soit leur public, sa réponse étant négative : les écoles de « pauvres » ne sont pas des écoles inefficaces, ce sont tout simplement des écoles pauvres, que les évaluations externes et les sanctions afférentes risquent d'enfoncer encore davantage.

Vu l'enjeu politique de la question de l'impact du *school mix*, on peut juger à la fois passionnant et insuffisant le travail qualitatif présenté par M. Thrupp. Ce n'est pas par l'étude, si fine soit-elle, de quatre écoles contrastées que l'on peut être conclusif sur les voies d'influence et la portée du *school mix* (ce que reconnaît d'ailleurs parfaitement l'auteur). En la matière, une collaboration entre des approches qualitatives comme celle-là permettant d'explorer les processus susceptibles d'être pertinents et des approches quantitatives permettant de tester de cette pertinence et d'évaluer le poids respectif de ces différents processus (tout ceci à l'aune de leurs effets chez les élèves) seraient évidemment des plus intéressantes. Il

faut souligner qu'en la matière, les questions méthodologiques sont cruciales, tant il est nécessaire de traquer, par des méthodes statistiques sophistiquées, d'éventuels effets d'interaction entre efficacité (ou plus largement influence) de l'école et composition sociale de son public. On peut donc se montrer relativement méfiant face à des approches aussi qualitatives que celle présentée ici, d'autant plus que les convictions de l'auteur sont aussi transparentes que tranchées. Cela dit, la synthèse informée de la littérature qu'il présente limite un peu ce problème, même si on peut toujours arguer que toute synthèse est orientée.

Par ailleurs, ce travail invite les sociologues à s'intéresser davantage aux « effets de pairs » dans les apprentissages : ces effets (qui suggèrent que les étudiants qui composent une école ou une classe créent un milieu qui facilite ou rend plus difficile l'apprentissage au-delà de ce qui serait attendu sur la base des caractéristiques individuelles) renvoient eux-mêmes à plusieurs pistes explicatives (qu'il s'agisse de l'intériorisation de normes de groupe, des interactions entre élèves, ou des pratiques pédagogiques rendues possibles par le groupe), qui toutes invitent les sociologues à des collaborations avec leurs collègues de psychologie sociale. Le programme de recherche que propose cet ouvrage est en tout cas extrêmement stimulant (particulièrement pour la recherche francophone si restreinte en la matière).

La professionnalité des chercheurs, leurs compétences méthodologiques et leur ouverture pluridisciplinaire sont donc particulièrement cruciales, vu l'enjeu politique de

ces questions, puisqu'il s'agit d'évaluer ce qu'on peut craindre d'établissements qui seraient de plus en plus ségrégués et ce que l'on peut attendre d'une politique visant à maintenir ou à accroître une certaine mixité sociale. La position de M. Thrupp est sur ce point très nette, et sa recherche apparaît sans conteste engagée : la concentration des élèves les plus défavorisés les désavantage, et la politique dite « néo-libérale » ne fait qu'empirer les choses, avec la caution du courant du *school effectiveness*. Il reste que, au-delà des possibilités d'action visant à agir sur la composition des publics scolaires, rien ne serait pire (et sans doute contraire aux visées de l'auteur) que de basculer de ce qu'il dénonce, non sans quelque simplisme parfois, comme l'optimisme technocratique du courant de la *school effectiveness* à un fatalisme renouvelé, faisant des écoles les otages de leur *school mix*.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne-IREDU-CNRS

NOTES

- (1) Notons que les lecteurs qui seraient rebutés par la lecture d'un ouvrage en anglais peuvent se reporter à deux articles où l'auteur synthétise et sa problématique et ses résultats :

Thrupp M., 1995, « The "school mix" Effect : the history of an enduring problem in educational research, policy and practice », **British Journal of Sociology of Education**, 16 (2), 183-203.

Thrupp M., 1997, « How School Mix Shapes School Processes : A Comparison of New Zealand Schools », **New Zealand Journal on Educational Studies**, 32 (1), 53-82.

