

NOTES CRITIQUES

BARRÈRE (Anne). – **Les enseignants au travail. Routines incertaines.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 304 p.

L'auteur de *Les lycéens au travail* (Presses Universitaires de France, 1997) entend cette fois étudier les pratiques quotidiennes des enseignants du second degré. Partant du constat des transformations du métier, sous l'effet de la massification de l'accès à l'enseignement, elle s'écarte des deux thèses explicatives courantes (la double crise de l'institution scolaire et de l'identité enseignante ; la politique de professionnalisation et de définition de compétences à la recherche de l'efficacité), pour s'attacher à analyser l'élargissement (complexification des anciennes tâches et émergence de nouvelles) et la rationalisation des rôles et pratiques entre l'expertise et le bricolage.

À partir de quarante entretiens réalisés auprès d'enseignants de cinq collèges et de trois lycées de centre ville ou de banlieue du Nord-Pas-de-Calais, Anne Barrère décrit le contenu et les formes des quatre grandes tâches de la fonction enseignante : la préparation des cours, la gestion de la classe, l'évaluation et l'orientation, la collaboration avec les autres personnels de l'établissement.

L'étude de la préparation des cours confirme la grande latitude des professeurs dans l'application des programmes. La lourdeur de ces derniers, traditionnellement critiquée, est finalement affrontée avec une telle marge de manœuvre que les plaintes restent superficielles.

Néanmoins, principal lieu d'expression de l'autonomie professorale, cette tâche est aujourd'hui soumise à la tension entre l'ambition des finalités (inculquer la démarche scientifique, le sens critique ou civique, etc.) et le caractère technique de l'apprentissage défini en termes de compétences à évaluer, d'objectifs, de référentiels, etc. Pourtant, elle continue à relever d'abord de l'artisanat et non de l'ingénierie : dans la profusion des manuels, les enseignants se lancent dans une quête éperdue du « bon support » : le document qui retiendra l'intérêt des élèves, l'image qui captivera leur attention. Mais même lorsqu'il est enfin trouvé et a fait ses preuves, la question demeure du renouvellement ou non des cours d'une année sur l'autre : les enseignants doivent gérer la tension entre l'enlui de la répétition du même contenu et la fébrile adaptation de celui-ci à chaque public. Au final, abandonnant le

double espoir de « boucler le programme » et de transmettre leur goût du savoir, la majorité des professeurs doivent renoncer à assouvir leur passion pour leur discipline, bien qu'elle continue à fonder leur identité professionnelle. En effet, d'une part, le niveau scolaire est supposé baisser, ce qui blesse l'amour-propre du dispensateur du patrimoine culturel ; d'autre part, dans la pratique quotidienne de la classe, la forme l'emporte sur le contenu, la pédagogie sur la transmission des connaissances – sans toutefois que les interviewés se définissent comme pédagogues, préférant s'identifier à leur discipline. Le deuil de celle-ci – souvent exigé par les conditions d'enseignement, le type d'établissement et le niveau scolaire des élèves – est dès lors d'autant plus pénible ; accepté, refusé ou négocié, il s'opère en fonction de la trajectoire professionnelle, de la formation, des perspectives de carrière de l'enseignant.

Faire cours est l'activité pivot de l'expérience professorale et « le nœud émotionnel du travail ». Depuis la massification et le discrédit du cours magistral, les enseignants doivent remplir deux tâches essentielles : animer la participation des élèves ; gérer l'ordre dans le groupe. Chaque mission conditionne l'autre : le « bon cours » est celui dans lequel les élèves échangent, s'écoutent les uns les autres, actifs plutôt que passifs, impliqués plutôt que soumis. C'est dire que la participation n'a pas seulement une valeur pédagogique : elle contribue aussi à l'exigence nouvelle de « construction de la motivation » des adolescents, qui constitue le meilleur moyen de garantir l'ordre pendant le cours. En effet, l'autorité enseignante, fondée sur le prestige ou sur la compétence, n'étant plus légitime *a priori*, mais toujours à justifier, d'heure en heure, les incessants rappels à l'ordre (« le travail de flic ») épuisent l'animateur qui doit instaurer le dialogue, juste équilibre entre le bavardage confus et l'atonie totale. En même temps, le chahut demeure un tabou parmi les adultes des établissements ; aucun soutien n'est donc véritablement à attendre des collègues. La tâche est d'autant plus éprouvante que les groupes-classes, au cours de la journée, manifestent une cyclothymie à laquelle le cours doit s'adapter. La confrontation, dont l'issue est imprévisible, est d'autant plus éprouvante que le contact interpersonnel avec la population adolescente est source de vives gratifications comme de blessures narcissiques. C'est pourquoi

la dissociation du rôle et de la personne est nécessaire pour préserver l'estime de soi des aléas de la rencontre.

L'évaluation des élèves se divise en deux tâches : la notation et l'orientation. La correction des copies est la corvée principale, dévoreuse de temps, ingrate, répétitive, ennuyeuse, bref démotivante, d'autant plus que les élèves ne savent pas lui donner un sens d'évaluation, mais la considèrent comme une sanction. Valorisant le savoir en soi, les enseignants se plaignent de l'utilitarisme à courte vue des « apprenants » – tout en reconnaissant que les devoirs remplissent également des fonctions de restauration de l'ordre dans la classe et de motivation. La relativité de l'évaluation constitue une nouvelle incertitude gérée à l'aide de tactiques, notamment autour de l'annotation et du barème, destinées à soulager la tension entre le sentiment d'arbitraire – que les revendications des élèves ne font qu'encourager – et l'ambition d'objectivité dont nul n'est dupe. Là aussi, dissocier la personne (l'« apprenant ») et la performance (la note) est une nécessité à laquelle les adolescents adhèrent difficilement.

Autre corvée : le conseil de classe. Outre l'absence de débats constructifs et de discussions de fond sur l'efficacité de l'équipe éducative, les enseignants regrettent l'aspect bureaucratique des sommaires procédures d'orientation lors desquelles les chefs d'établissements et les parents ont le dernier mot et où tout l'enjeu se résume à trois options seulement : passe, redouble, est orienté. Le laxisme de la direction est critiqué : sous la pression des familles, les élèves accèdent trop systématiquement aux classes supérieures, sans que leurs intérêts à plus long terme, en matière d'apprentissage, soient pris en compte.

Bien qu'encouragé, le travail en collaboration n'est pas fréquent dans les établissements scolaires. La classe demeure le centre de la vie professionnelle des enseignants. Le reproche est souvent adressé aux principaux et proviseurs de ne remplir qu'un rôle administratif et non d'animation de projets pédagogiques. Il est vrai que la forme bureaucratique ne constitue pas vraiment un cadre particulièrement mobilisateur ; la reconnaissance du travail pédagogique effectué et l'appui de la direction lors de conflits ne sont pas des pratiques courantes dans le milieu de l'enseignement. C'est pourquoi la coopération entre professeurs repose avant tout sur les amitiés, les affinités interpersonnelles, les liens informels, plutôt que sur la confrontation à des problèmes communs relevant de la pédagogie ou de l'indiscipline. Les enjeux des clivages et conflits (syndicaux, idéologiques, pédagogiques...) au sein de l'équipe éducative sont trop peu sensibles pour organiser des clans mobilisés autour de principes éthiques, de théories savantes, de pratiques disciplinaires ou de méthodes d'enseignement. La collaboration est également entravée par le traditionnel devoir implicite de ne

pas juger ses collègues sur le déroulement de leurs cours, ainsi que par le tabou sur les chahuts subis par certains collègues. Avec les autres personnels, elle se réduit souvent à la délégation des tâches de répression (le « sale boulot ») aux Conseillers Principaux d'Éducation, pourtant désireux de s'investir dans la dimension éducative de leur fonction. Elle est également compromise par la rancœur envers certains acteurs (C.P.E, infirmières, assistantes sociales) qui campent sur le principe du secret professionnel pour conserver des éléments d'informations sur les conditions de vie des élèves susceptibles d'éclaircir certains aspects de leurs comportements.

Enfin, Anne Barrère clôt son étude par une comparaison (quelque peu déséquilibrée) des pratiques enseignantes dans deux catégories d'établissements, ceux qualifiés de « faciles » et ceux stigmatisés comme « difficiles » et qui exigent globalement une intensification du travail. Les principales différences concernent la périlleuse gestion d'un ordre précaire et d'« incidents » récurrents pendant le cours dans le premier contexte, notamment au moyen de l'exclusion (« la mise à la porte ») ; la distance sociale et culturelle entre adultes et adolescents, source de malentendus requérant une plus constante maîtrise de ses émotions que dans les établissements de centre ville, par la dissociation (à nouveau) entre le rôle et la personne ou par l'humour ; le rapide sentiment d'usure et d'impuissance, tempéré par celui de remplir une mission sociale, d'exercer un nouveau métier plus riche en banlieue qu'en ville, notamment en termes de relations interpersonnelles avec les jeunes.

En décrivant dans des contextes d'enseignement différents (collèges / lycées, centre ville / banlieue, général / technique...) les contenus et les modalités d'exercice des quatre principales tâches enseignantes, Anne Barrère entend rendre compte du travail quotidien des 480 000 professeurs du second degré (année scolaire 1999-2000) à partir de quarante entretiens et en s'appuyant sur sa propre expérience professionnelle de quinze ans. Cette ambition aurait gagné en légitimité si elle avait donné lieu à une analyse de cette évolution du métier dont l'auteur nous dit qu'elle ne se résume ni à une crise ni à une professionnalisation, mais qu'elle consiste en deux tendances : élargissement et rationalisation des tâches. Les extraits d'entretiens illustrent bien ces dernières, mais le sens de l'évolution – s'il existe ... – n'est pas dévoilé pour autant, tant la diversité des situations d'enseignement décourage une analyse globale du devenir de l'identité professionnelle. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la réalisation et l'expérience de chaque tâche peuvent être décrites sous la forme de contradictions objectives et d'épreuves subjectives.

Emmanuel Peignard
Université de Bourgogne

HOFSTETTER (Rita), SCHNEUWLY (Bernard) (eds).
– **Science (s) de l'éducation 19^e-20^e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires.**
[**Erziehungswissenschaft (en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin.**]
Berne : Peter Lang, 2002. – 536 p. (Coll. Exploration ; série Éducation : histoire et pensée).

Cet ouvrage collectif voudrait contribuer à mieux faire comprendre les ressorts de l'émergence et du développement des sciences de l'éducation, par l'analyse de leur progressive reconnaissance institutionnelle et universitaire, des réseaux de communication et de productions scientifiques qui en découlent, comme des controverses qui accompagnent ce processus. Il s'attache principalement à cerner la manière dont le champ disciplinaire interagit à la fois avec les champs professionnels de référence et avec les autres disciplines qui traitent elles aussi des phénomènes éducatifs. La période retenue débute avec le 19^e siècle, au moment où sont fondées les premières chaires de pédagogie/science de l'éducation, et prend en considération tout le 20^e siècle pour cerner comment s'institutionnalisent peu à peu les différents cursus et institutions relevant des sciences de l'éducation. À quelques exceptions près, l'Europe constitue le cadre géographique des contributions réunies, la plupart focalisant leur attention sur la Suisse (l'ouvrage émane du Congrès 2000 de la Société suisse pour la recherche en éducation qui s'est tenu à Genève), la France et l'Allemagne.

Le livre s'organise en cinq parties qui rassemblent un recueil de dix-neuf textes, discutant à la fois la problématique cruciale sur laquelle la partie est centrée et évoquant brièvement l'apport de chacune des contributions à cette problématique. Sont d'abord présentées les premières inscriptions académiques de la pédagogie ou science(s) de l'éducation en Suisse, dans les Facultés françaises, en Allemagne et au Portugal (I) ; puis est développée la controverse entre sciences et doctrines autour des finalités de la nouvelle science de l'éducation, en particulier à travers la réception du herbartianisme (II) ; vient une période de consolidation de la profession et de la discipline dans leurs rapports aux demandes sociales (III) ; sont ensuite évoquées les frontières mouvantes entre disciplines : pédagogie et médecine, pédagogie et psychologie (IV). La cinquième et dernière partie traite, sous le signe de la tension entre le local et l'universel, des contradictions de l'évolution récente des sciences de l'éducation, en Suisse alémanique, en Italie et en Europe. Jürgen Schriewer développe en conclusion une réflexion sur l'institutionnalisation de la recherche en formation et les traditions de réflexion nationales. Les contributions sont en français ou en allemand, avec un résumé dans l'autre

langue ou en anglais. L'introduction est rédigée en français et en allemand.

L'ouvrage réunit les forces et nourrit les frustrations d'une œuvre collective : une belle diversité, qui permet de balayer plusieurs pays ; mais on serait mal venu d'en tirer une vue européenne (la Grande-Bretagne est complètement absente) ; des focalisations sur certaines influences (le herbartianisme), et un silence complet sur d'autres qui, pour ne pas être strictement scientifiques ni rationalisées, n'en ont pas moins agi sur la constitution de la pensée éducative (le piétisme, dont Loïc Chalmel a mis au jour les ramifications) ; un regard privilégié sur le lien entre pédagogie et médecine, entre pédagogie et psychologie, mais rien sur pédagogie et sociologie, alors que le rapport entre les deux disciplines est actuellement sérieusement discuté par ceux qui n'acceptent pas de sacrifier à l'évidence comtienne de la science de l'éducation comme ultime science sociale (Alain Kerlan a définitivement stigmatisé le « modèle introuvable »). Les apports sont inégaux, mais l'ensemble est solide et offre une belle vision de l'émergence, du développement et de la crise quasiment endémique des sciences de l'éducation dans les deux siècles qui viennent de s'écouler. La cohérence de l'ensemble est surtout portée par les deux coordinateurs de l'ouvrage, qui ont aussi organisé le premier axe du congrès suisse dont il constitue les actes : leur introduction substantielle cadre solidement la réflexion, qui s'éparpille ensuite à travers les contributions.

La cohérence du volume est effectivement placée sous le signe de la tension entre « champs professionnels » et « champs disciplinaires » : Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly s'en expliquent amplement dès les premières pages, proposant dans le même temps des « éléments pour une histoire des sciences de l'éducation » (p. 3 ss). La référence sera l'histoire et la sociologie des sciences, des sciences sociales en particulier. À l'approche épistémologique et philosophique – « internaliste » –, on préférera une approche « externaliste » et « contextualisante » qui privilégie l'étude de l'histoire des sciences à partir de leur fonctionnement institutionnel et de leur environnement social, politique et intellectuel : cette « histoire sociale des sciences sociales », est présentée comme « particulièrement stimulante pour l'étude des sciences de l'éducation, dont l'objet est précisément très chargé socialement et qui appartient bien sûr de plein droit à l'ensemble des sciences sociales, lesquelles s'en « partagent » d'ailleurs pour partie l'objet » (p. 4). On sera attentif au processus de disciplinarisation, avec son imbrication d'enjeux cognitifs et socio-institutionnels, et plus précisément à un processus de disciplinarisation « à dominante secondaire », pour autant que « les savoirs professionnels élaborés à même les terrains dits pratiques sont progressivement pris

en charge et transformés par le système scientifique disciplinairement organisé, soit, par des institutions sociales spécialisées dans la construction de connaissances scientifiques » (p. 8). C'est le cas de la médecine.

« Discipline pluridisciplinaire », les « sciences de l'éducation » resteraient mues par des contradictions dynamiques avec la profession et la sphère politico-administrative d'une part, et avec les autres disciplines d'autre part, et elles auraient connu un développement en trois grandes phases : 1) la pédagogie ou science de l'éducation conçue comme une science morale, dans un rapport étroit avec la philosophie (c'est le règne du herbartianisme) ; 2) au passage du 19e au 20e siècle, une approche résolument scientifique des phénomènes éducatifs, sous la domination de la psychologie ; 3) une troisième phase d'institutionnalisation durable des sciences de l'éducation sous la forme d'une entité pluridisciplinaire, avec des nuances selon les contextes culturels et nationaux.

Ce qui n'est pas sans poser de nombreuses questions, et des questions vives qui sont alignées dans une pleine page 13 qui clôt l'introduction : quels sont les indicateurs sûrs d'une institutionnalisation disciplinaire ? Quels liens véritables unissent discipline et champ professionnel ? Comment le jeu de miroir des disciplines se constitue et se transforme-t-il au cours du processus de disciplinarisation ? Quelles sont les possibilités et les limites de la pluridisciplinarité ? ... Il n'est pas sûr que les différents contributeurs de l'ouvrage aient été obsédés par lesdites questions...

Mais c'est bien mon obsession de philosophe, et d'un philosophe porté vers la réflexion épistémologique, d'un épistémologue qui voit « bleu » dès qu'il entend « science (ssss) de l'éducation ». Je sais que, pour nos introducteurs, la constitution d'une discipline « ne présuppose nullement une entité épistémologique clairement définie et sur laquelle s'accorderait la communauté scientifique » (p. 8). Mais c'est précisément ma question, qui remplirait à elle seule une page 13 bis : l'émergence d'une discipline est-elle le seul résultat d'un contexte et se laisse-t-elle expliquer comme le simple effet d'une demande sociale ? Le lien de fait est assurément évident : toutes les disciplines, y compris la philosophie (voyez Platon en débat avec les sophistes) sont nées de besoins sociaux. Mais l'appel d'un savoir nouveau s'y réduit-il ? Rien n'est moins sûr. C'est que le savoir *anticipe dans le même temps sur le besoin*, qui reçoit, le moment venu, une forme sociale contingente, celle-ci ou celle-là. C'est ainsi que l'Idée d'éducation est bien antérieure au système et à la demande sociale qui s'est imposée à un moment donné (et qui, désormais, s'impose précisément *au nom de l'Idée contre le système*), elle jouit d'un statut d'idée a priori, d'une idée qui a sans

doute été déconstruite dans une première époque ontologique, mais qui n'en continue pas moins à travailler – à la façon cette fois d'une Idée kantienne – la positivité socio-scientifique (il suffit d'observer le déferlement actuel du « sens » : est-ce une demande sociale, ou bien plutôt la mise en cause de toute réponse sociale ? ...)

Or l'on peut très bien interpréter la divagation actuelle des « sciences de l'éducation » comme la marche, à travers la diversité chaotique et les tensions, vers l'Idée une qui les porte depuis l'origine. Pour preuve l'insatisfaction intellectuelle de nos collègues en présence d'un panorama qui vire constamment, sous leur plume elle-même, du pluriel au singulier. Nous sommes visiblement à la recherche d'un paradigme, et d'un seul. Et ne comptons pas trop sur la professionnalisation pour nous le fournir : elle ne peut que précipiter l'éclatement de la discipline, jusqu'à la plier à chaque demande particulière.

L'esprit humain est décidément fait pour l'unité. S'il rêve maintenant de totalité par accumulation des savoirs autour d'un objet, il doit savoir (!) quels périls menacent, en science comme en politique, cette marche forcée vers la généralité, vers l'*Allgemeine* : vers un *commun* qui convoquerait *toutes* les approches. Jusqu'où faut-il aller à l'horizontale ? ... Il est décidément temps que la raison humaine change de registre, surtout lorsqu'elle s'intéresse à l'éducation, qui postule essentiellement la non réduction de l'homme à ce qu'il est en fait, et à tous les savoirs qui peuvent en prendre la mesure. À une discipline disciplinaire. Ni non plus à une profession, qui est devenue métier – un métier puis un autre, et encore un autre –, une activité où il n'y a plus rien à pro-clamer et que les machines feront de mieux en mieux...

Champs professionnels ou champs disciplinaires ? Champ de foire ou champ de bataille ? Ou encore champ magnétique ? Ou champs élyséens ? ... Et si l'on prenait, une bonne fois pour toutes, du champ... Heureuse métaphore !

Michel Soëtard
L.A.R.E.F., Angers

RICH (Joël). – **Du projet d'école aux projets d'école. Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire.** – Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2001. – 223 p.

La recension d'un ouvrage peut avoir deux effets principaux, opposés, et évidents : en favoriser la lecture ou la décourager. *Du projet d'école aux projets d'école* pourrait produire une exception. En effet, si le travail de Joël Rich

est sur le sujet retenu tout à fait édifiant, et très objectivement indispensable à qui s'intéresse à l'école élémentaire, nous serions tenté de le déconseiller, subjectivement cette fois, à qui veut encore croire à l'école de l'égalité des chances, à l'école de la promotion sociale, ou, en un mot, à l'école républicaine.

Joël Rich, dans la première partie de *Du projet d'école...*, effectue un travail remarquable sur l'art et la manière qu'a eus la notion de projet pour, d'abord, s'immerger dans l'école, l'investir ensuite et l'envahir enfin. Dans la seconde partie, il en mesure les conséquences, qui le conduisent moins à des considérations entendues sur, entre autres, la formation ou les moyens qu'à des conclusions alarmantes sur les finalités et les objectifs politiques, ce en quoi, et bien que l'analyse soit empreinte de la raison universitaire et ainsi relativement étanche à des préoccupations sociales, le lecteur téméraire peut en venir à s'inquiéter pour le système éducatif, ou, en appelant les choses par leur nom, pour le service public d'éducation.

Du projet d'école... n'est pas, certes, sans défaut. Dès le titre, on eût apprécié que, de la notion à la diversité des pratiques, le pluriel marquant la reprise du substantif « projet » bénéficie à celle de « l'école » dans la mesure où c'est la diversité des écoles qui fait la diversité des projets. Par ailleurs, même si l'*Anthropologie du projet* (PUF), de Jean-Pierre Boutinet, se trouve nécessairement citée dans l'ouvrage pour une raison incontournable de méthodologie et pour une raison historique de simultanéité éditoriale (le livre de Boutinet sort en 1990) et institutionnelle (le « projet », issu de la loi d'orientation de 1989, est rendu obligatoire à l'école primaire par une circulaire de février 1990), la considération anthropologique est loin d'être épuisée de ces deux points de vue. S'inscrivant dans une démarche sociologique, Joël Rich n'avait assurément pas à fréquenter avec excès cette autre voie, Boutinet en ayant pourtant signifié toute la richesse. Ce qui a pour notable effet de ne pas approfondir la coïncidence historique, privant le lecteur d'une analyse sur les influences que peut avoir ce type de perspective théorique. Enfin, la première partie dans son ensemble, ou presque, de *Du projet d'école...* n'est pas, à notre sens, assez orientée selon la problématique générale de l'ouvrage, à savoir celle de l'école primaire, et donc du jeune élève.

Il est vrai que Joël Rich ne pouvait pas faire mieux tant la notion de projet est arrivée tardivement à l'école. Les éléments sont effectivement plus nombreux dans les parcours scolaires ultérieurs, avant même 1990. Pour autant, la spécificité, d'une certaine manière par défaut, de l'école primaire n'est pas soulignée comme elle devrait l'être, l'élève de l'école élémentaire étant considéré, en forçant le trait, sur un plan équivalent à celui d'un collégien ou d'un lycéen. Il n'en reste pas moins que Joël Rich, pour

établir les facteurs d'émergence du « projet » en 1989-1990, se livre à une recherche socio-historique, débutant au plan Langevin-Wallon, recherche qui pourrait faire référence. Les influences conjoncturelles constituent ainsi, avec le recul, les mouvements de fond qui ont traversé l'école française depuis 1947 : « le poids de la recherche », « une évolution globale de la réflexion des responsables de l'État », « la prégnance de modèles de fonctionnement passés, de type communautaire, ou étrangers », « la réflexion politique », « le poids des différents mouvements pédagogiques, mais aussi associatifs », « des données d'ordres psychosociologiques mais aussi économiques et sociales », « un nouveau regard porté sur l'enfant », « la place des réflexions syndicales », « le grand désarroi éprouvé par une grande partie des enseignants », « l'opinion publique vis-à-vis de l'école », « le mode de fonctionnement transposé de l'entreprise idéalisée » et « l'exploration des modes de rendement en matière de gestion de ressources humaines ».

Et ce sera tout au long de la période considérée, inaugurée donc par le plan Langevin-Wallon (1947), que l'on verra les effets de ces mouvements de fond. La période 1959-1968, par ailleurs marquée par les travaux de Bourdieu et Passeron, verra apparaître l'émergence et la reprise de la notion de communauté, préambule à la mise en place de celle de projet. L'autonomie des établissements et des équipes sera ainsi placée au centre des décisions politiques et des débats pédagogiques avec, à partir des années 1970, la prise en compte de l'environnement et, par voie de conséquence, l'apparition de modèles issus de l'entreprise, sous-tendue par la sociologie des organisations.

Au cours des années 1980, avec les ministres Savary, Jospin, Monory, ce dernier intégrant le primaire oublié jusque-là, seront explicitées, certes avec maladresse, mais avec force, les modalités du projet. Si « le projet d'établissement est en premier lieu une démarche pédagogique » (BO de juin 1982), il se contente cependant d'être la somme des parties : « L'ensemble des projets constitue le projet d'établissement traduisant la politique de l'établissement. » (note de service de décembre 1982). Lui manque encore une ambition plus globale et prospective. Ce que Joël Rich ne manque pas de faire remarquer lorsqu'il analyse la circulaire Jospin (septembre 1988) qui tente d'affiner la procédure : « Cette fois, une méthodologie de projet semble devoir être mise en place. Sont évoqués *un bilan de la situation existante (...), la formulation d'objectifs spécifiques, de moyens et les méthodes pour atteindre cet objectif, et bien entendu le dispositif d'évaluation.* » Et ce à quoi avait écho la commission « Education-Formation-Recherche », présidée par René Rémond, dans un rapport rendu au ministre en 1989 auquel se

reporte Joël Rich pour signaler les trois écueils soulevés lors de la mise en place des projets : « Le refus de certains enseignants, le formalisme administratif ou encore une maladroite élaboration autoritaire des projets » ; à quoi il faut ajouter manifestement « d'éventuelles confusions méthodologiques ». Enfin, la loi d'orientation (1989) statuera et rendra le projet obligatoire pour l'élève et l'établissement : le travail en équipe, s'appuyant sur une méthodologie du projet, participe de la cohérence pédagogique et transforme les « agents » de la fonction publique en « acteurs » du système éducatif dont l'élève occupe le centre.

Restait à Joël Rich, une décennie plus tard, à évaluer les effets de la mise en place du projet sur les pratiques enseignantes et sur les élèves : « En quoi ces premières années témoignent-elles d'un fonctionnement nouveau, et en quoi celui-ci peut-il amener un véritable changement de nature à apporter des réponses (des remèdes ?) à la crise ? » Pour ce faire, ce sont des circonscriptions du département de la Gironde qui sont retenues, sur la période 1990-1996, comme terrain d'observation en raison de leur représentativité du territoire national (zones urbaines, zones périphériques, zones rurales). Si *Du projet d'école...* était intéressant jusque-là en raison de la belle synthèse qui est faite de cinquante ans d'histoire de l'éducation, et donc, au risque de nous répéter, à vivement recommander, l'ouvrage devient peut-être, à compter de la mise à l'épreuve des faits que constitue sa deuxième partie, un brûlot dont, par hypothèse, on ne peut accuser l'auteur de l'avoir voulu comme tel. En effet, ce sont lesdits « acteurs » eux-mêmes qui rendent compte de l'échec de cette mise en place. Ils sont divers : enseignants, directeurs et inspecteurs. Sur le fond, le « désenchantement » de ces derniers est probant : « Lors de leurs interviews, les inspecteurs des treize circonscriptions retenues présentent peu de jugements positifs à l'endroit des projets d'école. Certaines critiques entendues au fil des interviews font même l'unanimité chez les inspecteurs. Il en est ainsi à propos de l'évaluation des projets, jugée très approximative, ou encore de leur gestion financière. Contre toute attente, l'absence de politique cohérente (départementale et nationale) est elle aussi souvent mentionnée. » Les directeurs, pour leur part, témoignent sur un ton identique : « La *mobilisation* des enseignants autour des projets d'école semble bien difficile », jugeant que le projet est « une aventure mal définie ». Les jeunes directeurs, plus particulièrement, constatent que le projet n'est ni plus ni moins qu'une « mise en commun des difficultés rencontrées ». Et Joël Rich de s'inspirer des travaux de Martine Kherroubi pour souligner comme elle que le projet se légitimerait plus par « l'optique du soutien psy-

chologique apporté par le groupe » que « par l'accroissement de réponses rationnellement organisées dans un projet commun. »

Sur la forme maintenant, les éléments du « protocole » guidant la rédaction du projet sont, au moins dans leur première version, empreints d'un formalisme qui peut effectivement expliquer la tiédeur des équipes. Le « formatage » appelle des « constats », une « analyse des besoins », des « objectifs », des « stratégies », des « contenus », des « moyens en formation », et doit prévoir une « évaluation ». À la suite de quoi un « avis de conformité (est) produit par l'inspecteur », accompagné d'un « avis du conseil d'école », d'« observations de l'inspecteur », et enfin de la « décision de l'inspecteur d'académie ». L'avis de conformité disparaîtra quelque temps plus tard, se limitant aux seules observations.

Le moment est alors venu de faire la distinction entre les « bons projets » et les « projets faibles ». Il s'avère que les premiers, s'expliquant par l'« habitude de formuler des besoins », par « une réflexion sur le fonctionnement pédagogique de l'école » et par « la pratique d'échanges avec les partenaires extérieurs à l'école », comportent « plus de chiffres », critère principalement retenu ! La qualité des projets entraînant leur financement, les écarts induits par les inégalités territoriales vont alors se renforcer : « On peut constater que les écoles à l'environnement le plus favorisé bénéficient dans tous les cas de financements supérieurs, avec un montant plus de deux fois supérieur en moyenne par école, à ceux que l'on peut trouver pour les écoles populaires, et de près d'un tiers supérieur à ceux que l'on peut trouver pour les écoles les plus défavorisées. (...) Quelle que soit la nature du calcul utilisé (...) les écoles bourgeoises reçoivent le plus fort financement. » Ce bilan, mis en perspective, devient un bain de jouvence pour les lucidités républicaines en sommeil : « Le financement des projets engagés sur le prestige et le mérite supposé des rédactions présentées et argumentées, peu contrôlé, et prenant en compte l'environnement réel des écoles, semble laisser la place à une *opacité* qui semble jouer régulièrement en défaveur des écoles aux publics les plus démunis. »

Joël Rich conclut dès lors d'une question accablante, courageuse, et réaliste : « Que peuvent devenir, dans ces conditions, des écoles inégalement reconnues et financées par leur administration ? » C'est l'invitation à un débat au cours duquel il s'agira de savoir qui, du projet ou de l'école, a échoué.

Christian Pratoussy
INRP

SMADJA (Isabelle). – **Harry Potter, les raisons d'un succès**. Paris : PUF, 2001. – 134 p.

Sorti quasiment au même moment que le film, à l'approche des fêtes de Noël 2001, cet ouvrage, publié dans la collection « Sociologie d'aujourd'hui », est l'œuvre d'une universitaire présentée par l'éditeur comme « *Mère de quatre enfants, Docteur en Esthétique et Agrégée de Philosophie* ».

Le livre se présente sous la forme de quatre chapitres, d'une trentaine de pages chacun, abordant différents thèmes sous l'éclairage d'éléments principalement issus de la psychanalyse et de l'analyse esthétique. Le texte est émaillé d'abondantes citations tirées de la série des livres « Harry Potter ».

Les quatre axes de réflexion proposés portent sur différentes interprétations de l'œuvre de Joanne K. Rowling. Le premier a trait au statut de la magie dans le monde d'Harry Potter, Isabelle Smadja défend notamment l'idée que la magie se distingue ici des « superstitions », qu'elle est « rationalisée » (car « enseignée » dans une structure « scolaire » : le Collège de Poudlard, où les apprentis magiciens doivent apprendre leurs *leçons*, etc.). Le second chapitre poursuit en fait la réflexion amorcée dans le premier ; l'auteur voit dans les références à la magie des dimensions écologiques qui font écho à des préoccupations contemporaines : les Moldus, les « gens ordinaires » du monde de Rowling (assez méprisables au demeurant) vivent dans un univers urbain et mécanique alors que les « magiciens » sont entourés par la nature et l'utilisent, ils font appel à des hiboux pour envoyer leurs lettres et chevauchent des balais magiques (« *non polluants* » (sic)) pour se déplacer. De même, Smadja interprète le monde magique décrit dans ces œuvres comme « *une métaphore du monde de l'enfance* » : si les magiciens ont des pouvoirs surnaturels et se distinguent du « commun », ils deviennent très maladroits quand ils évoluent dans le monde ordinaire (par exemple, difficulté à rendre la monnaie), un peu à l'image des enfants, ils mettent au point des stratagèmes pour que les Moldus n'assistent pas aux jeux qu'ils pratiquent, etc. La troisième partie propose une interprétation psychanalytique du corpus, en s'attardant notamment sur la description des différentes « figures » maternelles et paternelles qui émaillent les récits. Le dernier axe de réflexion s'intéresse à la « *fonction pédagogique* » de l'œuvre de Rowling : l'auteur remarque que des enseignements moraux y sont dispensés, que le rôle du savoir y est valorisé, que les aventures d'Harry Potter se rattachent à une vision humaniste – et somme toute assez « traditionaliste » – du monde où l'on distingue aisément le Bien du Mal, qu'y filtre également une « critique » de la modernité et de ses excès (plaidoyer écologique, dénonciation du « pouvoir de l'argent », des inégalités « Nord-

Sud », des totalitarismes, etc.). Autant d'éléments qu'elle juge visiblement positifs (précisant même que l'auteur fait preuve « *d'une morale rigoureuse* »).

Le rédacteur de la présente note ne cache pas les fortes réserves que lui ont inspirées la lecture de cet ouvrage. Tout d'abord d'un point de vue disciplinaire : publié dans une collection de sociologie, la démarche ne peut pourtant pas objectivement s'inscrire dans ce champ. Outre le fait que les références bibliographiques propres au domaine sont quasi-inexistantes (deux ou trois titres sur les vingt-trois ouvrages cités), les « règles de la méthode » ne sont pas non plus au rendez-vous. Les interprétations de l'auteur reposent apparemment sur sa seule lecture de l'œuvre, ses points de vue n'étant, par exemple, confrontés à aucun des travaux récents effectués sur des sujets connexes (la prise en compte des recherches de Jean Perrot et de Pierre Bruno sur la littérature pour enfants aurait notamment été la bienvenue). Qui plus est, on constate un manque de distance par rapport à l'objet : les qualificatifs élogieux pour désigner le travail de l'écrivain abondent et traduisent souvent une adhésion d'ordre idéologique aux aspects « politiquement corrects » de l'œuvre. Cette inclination freine manifestement le travail de distanciation critique qu'il aurait été nécessaire d'effectuer. On peut aussi s'étonner que pas une ligne ne soit consacrée au « débat social » à propos des livres qu'Isabelle Smadja se propose d'étudier et des polémiques existantes (reprenant des éléments de critique diffusés de façon récurrente aux États-Unis, Pierre Bruno avait par exemple publié en janvier 2001 un article polémique dans *Libération*, accusant « Harry Potter » de véhiculer des idéologies spécieuses). Les jugements normatifs proférés sur ces « *fictiones de bas étage qui fleurissent actuellement dans la majeure partie des jeux ou des bandes dessinées destinées aux enfants (...)* », que l'on veut ici opposer au « bon » produit, confirment la connaissance pour le moins superficielle d'un domaine sur lequel la prise en compte des études déjà réalisées aurait été d'un grand intérêt.

Bon nombre des « analyses » proposées dans cet essai ne constituent pas des « découvertes » : on sait ainsi que l'usage de la psychanalyse freudienne, des travaux de Bettelheim et de Propp font partie depuis au moins une bonne vingtaine d'années des « canons » de la littérature pour la jeunesse, que ces référents sont parfaitement connus des auteurs de romans (du fait de leur cursus universitaire) et qu'il n'y par conséquent rien de plus normal que de les retrouver dans un texte... C'est ce processus qu'il aurait fallu prendre pour objet afin de questionner la fabrication du « produit » Harry Potter. Qui plus est, sur sa lancée, Isabelle Smadja en vient à multiplier les interprétations personnelles dont certaines, présentées comme des évidences, apparaissent pourtant assez hasardeuses. Voici

par exemple ce que l'on peut lire au détour d'une page : « *L'allusion est explicite : le « placard sous l'escalier » où l'on remise Harry, le sorcier, l'étranger, voudrait symboliser la situation du Tiers monde, et, parallèlement, la réaction de Vernon Dursley représente la réaction craintive et défensive de l'Europe occidentale devant l'afflux possible d'étrangers* ». On relèvera aussi les approximations à propos de l'interprétation de la vie au Collège de Poudlard (où évoluent les jeunes magiciens). Le modèle de fonctionnement de l'établissement est visiblement inspiré d'une image nostalgique des collèges anglais « traditionnels », et l'on apprend que les élèves fréquentent cet établissement car ils possèdent des pré-requis (des « dons » magiques qui y seront développés), qu'au niveau organisationnel le Directeur de l'établissement est « élu » par des membres du « Ministère de la magie », lui-même nommant ensuite ses professeurs. L'auteur néglige ces particularités et affirme qu'en dehors de la nature des enseignements dispensés, il s'agit là « *d'un collègue comme n'importe quel autre* », ou encore qu'il se rapporte au « *quotidien le plus ordinaire de tout jeune collégien* ». On déplorera sur ce point l'absence d'enquête empirique menée auprès d'enfants fréquentant les collèges de la République sur les conditions de réception de l'œuvre, ou, à défaut, la référence à quelques travaux de sociologie de l'enfance, qui auraient permis d'entayer (ou d'invalider) certaines assertions sur les comportements des plus jeunes que l'on trouve ici ou là, voire même la référence à des travaux de sociologie des établissements, qui aurait pu s'avérer utile.

Malgré ces critiques, nous pensons, assez paradoxalement peut-être, que l'ouvrage mérite d'être lu. S'étant attiré les faveurs d'une partie du « monde intellectuel » et des médias, il nous paraît significatif d'une restructuration du champ éditorial qui s'amorce, où, pour vendre, les collections universitaires accordent désormais de plus en plus d'importance à des produits relevant d'une « sociologie spontanée », collant aux modes médiatiques. Ce processus doit être questionné et l'essai d'Isabelle Smadja en est un bon exemple. Par ailleurs, le phénomène « Harry Potter » intéresse directement les acteurs du monde éducatif (chercheurs, enseignants, éducateurs, parents d'élèves, ...) et nous pensons qu'ils ne doivent pas négliger ce qui peut en être dit, l'ouvrage en question s'étant imposé comme une référence (à sa publication, il caracola pendant plusieurs semaines en tête des ventes en sciences humaines). De surcroît, même s'il promeut des interprétations discutables, il n'en reste pas moins vrai que ce livre tente d'analyser un corpus dont l'importance – eu égard au peu de publications disponibles – est visiblement mésestimée par le monde académique.

Laurent Trémel
GES – INRP

TAPERNOUX (Patrick). – **Les enseignants du « privé » : Tribu catholique ?** Paris : Anthropos, 2001. – 274 p.

Peu d'ouvrages permettent de comprendre ce que sont les enseignants du « privé » : certes, on dispose des analyses de Jacqueline Freyssinet-Dominjon (1) sur le recrutement des instituteurs dans les centres de formation pédagogique, des analyses d'Yveline Jaboin sur le recrutement des professeurs du second degré, de Jean Houssaye sur les pratiques pédagogiques ou de la présentation de leurs pratiques syndicales par l'auteur de cette note critique, toutefois, on ne dispose pas d'une approche d'ensemble qui permettrait de dire ce que sont ces enseignants : se distinguent-ils réellement de leurs collègues fonctionnaires dans l'enseignement public ? C'est dire si l'ouvrage de Patrick Tapernoux vient à son heure, dans la mesure où il permettrait de mieux cerner leur identité professionnelle.

L'auteur cherche, en effet, à identifier les caractéristiques spécifiques, « propres » à ces enseignants : comment comprennent-ils l'exercice de leur métier ? Quelles valeurs véhiculent-ils ? Se montrent-ils plus particulièrement défenseurs des valeurs religieuses ? L'auteur, en réalité, ne se limite pas à cet aspect des choses : il veut ouvrir une large réflexion sur la laïcité. Les professeurs du privé seraient ainsi une sorte de miroir permettant de clarifier les missions assignées au système éducatif en France. On le voit, l'ambition est grande.

L'ouvrage est organisé en deux temps : un premier temps en quatre chapitres pose des éléments de méthodologie, un second temps en six chapitres tente de saisir un certain nombre de caractéristiques de cette population. Il ne s'agit pas, comme on pouvait s'y attendre, d'un ouvrage de sociologie, au sens classique du terme : il n'y a pas d'analyse d'une population déterminée selon un *corpus* défini et respectant un certain nombre de normes statistiques. Il s'agit plutôt d'une démarche ethnographique qui part d'un postulat : « Les pratiques professionnelles dépendent de l'interprétation que l'on se fait de sa place dans une institution et de l'image que cette institution nous renvoie de nous-même » (p. 13). Ce postulat en vaut un autre et pourrait permettre l'analyse attendue. Néanmoins, on aurait apprécié de mieux connaître la population en question, son profil, les établissements où elle a été repérée : pour tout dire on a le sentiment que l'échantillon est de hasard, très parisien, appartenant pour l'essentiel à des établissements élitistes et pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des établissements privés.

Admettons, car après tout, il s'agit d'une enquête ethnographique, essentiellement qualitative. Toutefois, il nous semble que celle-ci est commandée par un autre pos-

tulat jamais discuté ni soumis à la moindre critique, à savoir que les enseignants du privé disposent de potentialités permettant de repenser la mission d'intérêt public de l'ensemble du système éducatif en France. Le propos est iconoclaste et mériterait, pour le moins, démonstration et analyse. Il repose sur un postulat implicite : il existe un système privé parallèle au système public. Cela explique, peut-être, outre le fait que l'auteur se revendique comme suisse et protestant (et donc plus distancé), un certain nombre d'erreurs factuelles : l'UNAPEC (organisme de formation continue de l'enseignement catholique, commanditaire de l'enquête dont l'ouvrage est le résultat) est défini comme « en quelque sorte le ministère de l'éducation de l'enseignement catholique », les IFP [Instituts de Formation Pédagogique] comme correspondant aux IUFM (alors qu'ils donnent tout au plus un complément de formation puisque la plupart des enseignants du secondaire privé sont formés dans les mêmes institutions que leurs collègues du public) ou que les enseignants du privé ne disposent pas de syndicats forts (p. 31) [ce qui mériterait au moins une analyse compte tenu des résultats électoraux des trois premiers syndicats et de leur rôle dans l'organisation de la profession].

Dernière remarque : il s'agit en réalité d'une « recherche-action ». Elle tient du journal de bord de l'enquêteur qui ne nous fait grâce d'aucune de ces interrogations parfois un peu naïves (« nous sommes pris dans un flot de pensées qui nous font changer d'humeur mais aussi d'opinion sur nous-même et sur le monde », p. 14), elle tient de l'enquête participative – comment mobiliser ou remobiliser les enseignants du privé (ce qui supposerait, bien entendu, d'avoir pu montrer qu'ils étaient « démobilisés ») en faisant d'eux, à leur tour, des « chercheurs » –. L'auteur a ainsi utilisé des « relais », c'est-à-dire d'autres enseignants qui ont tenu un « journal de bord » de leur réalité quotidienne ou ont reconstitué leur parcours scolaire en un récit de vie. L'auteur estime, ainsi, être revenu – par-delà le discours convenu et manquant le réel des sciences de l'éducation, « à la vérité des sujets impliqués ». D'une certaine manière, il s'agit de tenter de préserver l'identité professionnelle des futurs enseignants du privé, à un moment où ils passent tous dans le « moule » des IUFM. En ce sens, la pointe extrême de l'ouvrage peut ainsi se comprendre : par-delà les discours scientifiques des « pédagogues patentés », il y a l'homme (ou plus souvent d'ailleurs la femme) qui enseigne dans une classe. L'enseignement privé (lisons enseignement catholique, en réalité) pourrait, pour l'ensemble du système éducatif, être porteur de cette évidence, s'en faire le défenseur et servir ainsi de point de ralliement aux collègues de l'enseignement public.

On le voit, derrière le propos de l'ouvrage peut ainsi percer une tout autre interrogation, bien plus lourde de sens : quelle est la nature de la relation de l'enseignement catholique (et de ses enseignants) à l'État ? Les enseignants du privé peuvent alors être considérés comme une tribu – c'est le sous-titre de l'ouvrage – de « réfractaires » au sens des prêtres qui ont refusé de prêter serment à la constitution civile du clergé. À l'inverse, les interrogations sont nombreuses sur ce qu'est l'Institution enseignement privé, comme coquille protectrice pour des enseignants qui éprouvent des difficultés à affronter le monde dans sa complexité, sur sa difficulté à être à la hauteur de la situation. Le propos est donc passablement complexe et le lecteur qui souhaiterait une réponse claire sur ce que sont les enseignants du privé restera sur sa faim : il est vrai que la complexité est réelle, mais pour autant on aurait aimé que le propos d'ensemble ne veuille embrasser trop de choses dans un même mouvement : définition d'une identité professionnelle, réflexion théologique, définition de la laïcité, réactions politiques (peut-on ainsi sans vergogne dire qu'en 1984, les enseignants du privé n'avaient, dans leurs manifestations, fait preuve d'aucune agressivité contre les professeurs du public, alors que l'inverse a été vrai en 1994, lors des manifestations par rapport à la loi Falloux ?).

On pourrait multiplier les interrogations sur la méthode utilisée qui donne trop souvent l'impression d'une juxtaposition de théories et de pratiques, sans parler de longues digressions (ainsi pages 120 à 129 l'auteur offre un résumé historique) : restons-en là pour arriver à la compréhension du métier. Pourquoi choisit-on professionnellement l'enseignement catholique ? Entre le choix par défaut et celui pour des motivations d'ordre évangélique, toute une « gamme » ou un arc-en-ciel existe. Toutefois, en définitive, l'auteur conclut qu'il est bien difficile, par la méthode d'enquête utilisée, d'aider les enseignants à rendre compte des raisons de leur choix : trop souvent c'est pour eux douloureux et il faudrait procéder à une véritable analyse au sens psychanalytique du terme. Cinq thèmes spécifiques sont alors retenus : la violence, le racisme, le sida, le travail et le projet d'établissement. Or, l'auteur constate avec une certaine surprise que les réponses à ces questions sont aussi variées que le nombre des enseignants interrogés et qu'il est ainsi difficile pour en pas dire impossible de définir une « identité », une spécificité de ces enseignants. Qu'en est-il alors de ce fameux caractère propre prévu dans la loi Debré ? Réponse : il est difficile, malgré cette diversité, de nier le fait que les établissements où travaillent les enseignants s'inscrivent dans une tradition judéo-chrétienne à laquelle – qu'ils l'acceptent ou la refusent – ils ne peuvent se soustraire puisqu'il s'agit d'un donné de fait, différent du cadre de l'enseignement public. Admettons cette affirmation (car cela méri-

terait une enquête pour savoir effectivement ce qui demeure de cette spécificité dans certains établissements). La différenciation se fait sur un autre critère : le bonheur. Soit un bonheur profane, parfois un peu obligé : la culture catholique fait que l'on doit montrer un visage « enjoué », soit un bonheur religieux : il s'agit en ce cas de croyants convaincus.

À l'inverse, comment vivent-ils le mal-être ? Entre l'univers de la plainte interdite et l'affirmation de celle-ci, entre l'impossibilité de trouver, comme dans l'enseignement public, un bouc émissaire – « l'Administration » – alors que dans l'enseignement catholique, il faut faire face à de « multiples petites administrations », le discours de foi finit par l'emporter, au moins pour une minorité de jeunes enseignants, souvent fortement influencés par les mouvements charismatiques. C'est en effet en dernière analyse sur ce registre que pourrait se situer la différence puisque l'auteur affirme que des enseignants, malgré le relativisme idéologique dans lequel ils baignent, le peu de culture religieuse dont ils témoignent, proposent une « manière particulière d'habiter la cité terrestre » (p. 265). Néanmoins, l'écart entre le spécifique et le non spécifique aboutit à une conclusion, qui fait pencher le plateau de la balance dans un sens inattendu puisque que « rien ne distingue véritablement un enseignant du « Privé » courageux de n'importe lequel de ses collègues du « Public » » (p. 271).

Que reste-t-il alors du « caractère propre » ? C'est peut-être, dans un monde sécularisé comme le nôtre, une sorte de recherche du Graal qui vaut plus par l'espérance qu'il suscite que par la réalité qu'il désigne : d'une certaine manière l'auteur, non sans une réelle honnêteté intellectuelle, convient que le résultat auquel il aboutit est éloigné de ce qu'il pensait trouver au départ de sa recherche. En définitive, cet ouvrage, parfois touffu, est intéressant par les questions qu'il pose, les enquêtes qu'il suggère, les interrogations qu'il véhicule et les impasses qu'il souligne.

Bruno Poucet

Université de Picardie Jules Verne

NOTES

- (1) Jacqueline Freyssinet-Dominjon, *Publique ou Catholique ?* Paris, Nathan, 1994 ; Jean Houssaye, « Y-a-t-il une pédagogie propre à l'enseignement privé, après la loi Debré ? » in Bruno Poucet (dir.), *La Loi Debré, paradoxes de l'État éducateur*, Amiens, CRDP, 2001, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », p. 149-160 ; Yveline Jaboin, « Les professeurs du secondaire public : une même conception des fonctions ? », o.c. p. 161-171 ; Bruno Poucet, « La question syndicale dans l'enseignement privé au XXI^e siècle : éléments pour une histoire », *Le Mouvement social*, n° 195, avril-juin 2001, p. 79-99.

TOZZI (Michel) (coord.). – **L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire**. Paris : CNDP ; Hachette éducation. – 128 p. – (Ressources Formation).

Dans sa volonté d'interroger des possibilités d'activités philosophiques autres que celles aujourd'hui cantonnées à la classe de terminale des lycées généraux et technologiques, Michel Tozzi persiste et signe. Il avait déjà proposé des formes diversifiées d'écriture destinées à ouvrir la palette des pratiques offertes aux élèves (1). Il donne à voir et à apprécier, avec cet ouvrage, des expériences conduites à l'école primaire, qui veulent mettre en évidence les capacités réflexives des jeunes enfants ainsi que les possibilités de les développer bien avant leur entrée dans le second degré. On notera qu'il s'agit de « pensée réflexive » et non de « philosophie », car toutes ces expériences ne se réclament pas explicitement de cette discipline, même si elles présentent des caractéristiques de prise de distance par rapport au vécu des enfants, qui en constituent une caractéristique essentielle.

C'est d'ailleurs le parti pris de ce livre que de donner, non pas des idées normatives sur ce que devrait être une initiation philosophique pour des élèves tels qu'on les souhaiterait, mais de se livrer à une enquête scrupuleuse sur des pratiques de classe effectives, très diverses mais porteuses, chacune à sa manière, d'exigences philosophiques. Leur nombre et leur variété peuvent surprendre, mais leur caractère pionnier l'est surtout eu égard à la tradition française car, comme le montre l'introduction de Michel Sasseville, de nombreux systèmes éducatifs ont d'ores et déjà intégré cette pratique avec les enfants.

Cet ouvrage collectif propose donc une typologie des activités pédagogiques supposées développer la réflexivité des enfants. Elles peuvent être regroupées en trois genres : l'« approche langagière du débat », l'« approche citoyenne de la discussion », l'« approche spécifiquement philosophique ». La première est particulièrement attentive aux activités langagières de l'enfant dont elle essaie de « muscler la réflexion ». La seconde veut développer l'éducation à la citoyenneté par la prise de parole organisée à l'occasion de débats porteurs de sens pour les enfants. La troisième met en jeu des thèmes et des méthodes de raisonnement explicitement philosophiques (« modèle Lalanne », méthode « Lipman (2) », « modèle didactique » de Michel Tozzi et « méthode Lévine »). Pour chacun de ces courants sont proposés à ceux qui voudraient se lancer dans l'expérience de discussions philosophiques à l'école des dispositifs adaptés à chacune de ces visées. Il s'agit d'accompagner, non de prescrire.

L'expérience relative au courant dit de « maîtrise de la langue » en CM2 essaie d'amener les élèves à philosopher tant à l'oral qu'à l'écrit. La classe y constitue un espace de

parole, mais les questions abordées sont retravaillées par les élèves chez eux, sur un « cahier d'écrivain », lui-même servant d'appui à une reprise du débat. Les écrits successifs d'un des élèves, présentés et analysés dans le livre, sont significatifs de la volonté de l'enseignant de faire comprendre à ses élèves qu'un acte de langage n'est pas seulement un message, mais une construction de la relation au discours de l'autre. Le courant « éducation à la citoyenneté » tente, lui, de mettre en valeur les notions du programme d'éducation civique et de mettre en pratique des situations dans lesquelles soient vraiment à l'œuvre les principes démocratiques. Il le fait essentiellement par l'organisation de débats au cours desquels des élèves, jouant le rôle de président de séance, de discutant, de re-formulateur et de synthétiseur, maintiennent l'intérêt des échanges. Le courant « philosophique » est illustré par plusieurs expériences, allant de reprises de la méthode Lipman, fondée sur la lecture de romans à teneur philosophique, à l'organisation de débats plus classiques sur des thèmes comme : « Quelle est la différence entre nous et les animaux ? » ; « Est-ce que j'existe de la même manière qu'un robot ? » ou encore : « Peut-on être une autre personne ? ».

Dans tous ces cas domine le souci de ménager pour les enfants les possibilités d'une prise de distance par rapport aux opinions immédiates et personnelles. La re-formulation et la synthèse sont la solution généralement adoptée pour éviter que les échanges ne se résument à des conflits d'opinions. La volonté d'armer les praticiens se manifeste aussi dans la présentation de supports que constituent les livres et albums pour enfants dont un classement par sujets nous est proposé. C'est aussi, en fin d'ouvrage, une bibliographie raisonnée de travaux relatifs à chacun des courants précédemment évoqués.

Ce petit ouvrage est stimulant à bien des égards et d'abord parce qu'il constitue une ouverture au sein d'un débat sur l'enseignement de la philosophie qui, depuis de nombreuses années, peine à s'installer. Il reconnaît en effet aux enfants des compétences réflexives qui peuvent s'exprimer et se développer bien en amont de la classe de terminale et dans des formes plus variées que celles qui sont requises pour la préparation du baccalauréat. Pour autant, il ne masque pas les difficultés rencontrées, notamment dans le difficile passage de l'échange oral collectif à la pratique d'écriture solitaire que nécessite un certain niveau de conceptualisation et d'explicitation. Il est souhaitable que ce genre de recension et d'analyse des pratiques existantes se développe pour dépasser les oppositions souvent stériles mettant aux prises des conceptions *a priori* de la nature de la philosophie, des capacités des élèves ou de la posture des enseignants. C'est d'ailleurs l'ensemble de la forme scolaire que peuvent aider à revisi-

ter de telles tentatives qui visent à concilier l'engagement de soi des élèves avec les exigences de la pensée réflexive.

Patrick Rayou
INRP

NOTES

- (1) *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, coordonné par Michel Tozzi. CNDP/CRDP Languedoc-Roussillon, Montpellier 2000. Collection « Accompagner au lycée », 193 pages.
- (2) Fondateur, aux États-Unis, de l'Institut pour l'avancement de la philosophie pour les enfants (IAPC), Matthew Lipman a développé, à partir de contes philosophiques, une pratique collective de la philosophie en classe. Une soixantaine de pays emploient aujourd'hui le matériel créé par lui-même et son équipe.

VAN ZANTEN (Agnès). – **L'école de la périphérie**. Paris : PUF, 2001. – 423 p. – (Le lien social).

Ce livre constitue une remarquable synthèse, appuyée sur une enquête ethnographique intensive, des « dynamiques locales de reproduction et de transformation du système scolaire français ». Il réunit, en effet, dans un ensemble bien intégré : 1) des comptes rendus d'observations et d'entretiens portant sur la vie d'un collège de banlieue défavorisée de l'agglomération parisienne dans la seconde moitié des années 90 ; 2) des reprises critiques et des confrontations de nombreuses recherches sociologiques portant sur les banlieues et quartiers périphériques, en France mais aussi en Grande-Bretagne et aux États-Unis, depuis les années 60 ; 3) des théorisations proposant des schèmes explicatifs, des raisonnements inductifs et des généralisations à la fois prudentes et argumentées. Le pari de mêler ces trois types de matériaux n'était pas évident à gagner : c'est chose faite.

L'approche privilégiée par l'auteure peut être qualifiée de « constructiviste » à condition de préciser qu'il s'agit d'un point de vue visant à l'équilibre entre une posture interactionniste, ancrée dans des données de terrain, et une orientation « contextualiste », postulant « le rôle central des contextes locaux et de leurs acteurs ». Il s'agit donc, pour AVZ, de partir d'une approche ethnographique des banlieues défavorisées et leurs écoles pour construire un modèle d'intelligibilité du fonctionnement et des évolutions de cette « école de la périphérie » considérée comme une « configuration scolaire spécifique » prise dans des « dynamiques locales structurantes ». La référence, établie dès l'introduction, à la théorie de la structuration d'Antony Giddens n'empêche pas AVZ de puiser à d'autres sources de conceptualisation qui vont de Bourdieu et Passeron à Grémion (cf. *Le pouvoir périphé-*

rique) en passant par Howard Becker et François Dubet...

La première partie (« *L'école dans la ville* ») est peut-être la plus éclairante des quatre qui composent l'ouvrage. Elle retrace, en effet, la construction puis la dissolution d'un modèle d'intégration très spécifique au sein duquel l'école occupait une place de choix : celui des « banlieues rouges ». Un modèle de type « communautaire », à la fois politique et scolaire, reposait sur un réseau dense et complexe d'associations permettant d'unir « un mode de sociabilité, un discours cohérent et un miroir identitaire ». Fidèle au modèle républicain, valorisant la réussite scolaire des classes populaires, ce modèle était aussi « d'orientation prolétarienne » dans la mesure où il s'efforçait de promouvoir un enseignement post-primaire pour tous tout en assurant effectivement la réussite de « l'élite scolaire des enfants du peuple ». La destruction de ce modèle communautaire des banlieues rouges commencée dès la fin des années 60 est pratiquement achevée au début des années 90, par suite de la conjonction d'un ensemble de mécanismes bien analysés par l'auteure : le désengagement de l'État, les évolutions du travail ouvrier et les transformations du marché de l'emploi, mais aussi l'accroissement de la ségrégation spatiale résultant de « la stabilité contrainte des plus démunis et de la mobilité volontaire des plus favorisés ». Au bout du compte, la disqualification d'un type d'espace qualifié diversement (relégation, exclusion, risques..) est concomitante d'un nouveau mode d'intervention étatique (DSQ, ZEP..) qui va constituer le cadre politique des analyses du livre.

La seconde partie (« *Ségrégations scolaires* ») analyse les stratégies des acteurs décisifs de cette nouvelle « école de la périphérie ». Les stratégies parentales d'abord. Celles du retrait des familles les plus démunies captives de l'offre locale de formation sont corrélatives de celles des familles de couches moyennes et de l'élite des classes populaires qui pratiquent la défection et la fuite vers les établissements moins stigmatisés. Entre les deux, les stratégies de colonisation des écoles du quartier par une minorité pratiquant des alliances tactiques avec les acteurs éducatifs et la participation aux Associations de parents sont toujours menacées par le départ des familles au nom « de l'intérêt de l'enfant ». Il est ainsi difficile d'éviter une « spirale de la dégradation » même et surtout lorsque priment les stratégies complexes d'adaptation des établissements à leur environnement local. Les synthèses de nombreux travaux mobilisés par AVZ sont ici particulièrement éclairantes pour mettre en évidence la recherche d'un nouveau mode de régulation des établissements entre l'épuisement partiel du mode de gestion traditionnel de l'administration centralisée et les limites des

arrangements locaux souvent perturbés par « la délégation en cascade des responsabilités ».

La troisième partie (« *La division du travail éducatif* ») est sans doute la plus passionnante tant elle s'appuie sur la collecte de matériaux de première main et qu'elle permet de reconstituer les interactions de face à face de tous les acteurs de l'établissement enquêté, et surtout des élèves eux-mêmes, placés, pour une fois, au cœur des analyses sociologiques les plus ethnographiques. Au cœur des analyses portant sur les enseignants, deux orientations largement partagées parmi les innombrables divergences internes. D'abord, la disqualification des modes familiaux de socialisation qui rend si rare et difficile le dialogue entre les enseignants et les parents des élèves de classes populaires. La croyance dans le « handicap socio-culturel » semble toujours très vivace malgré toutes les mises en doute critiques des chercheurs. Ensuite le mode de catégorisation des parents qui semble reposer sur un même type de schématisation distinguant « des parents qui coopèrent », « des parents qu'on ne voit jamais » et, entre les deux, « des parents qui protestent ». Ce classement permet, entre autre, de préserver la légitimité des jugements d'incompétence des enseignants à l'égard des parents.

Les autres personnels, des chefs d'établissement aux personnels de cantine en passant par les conseillers d'éducation, sont pris en compte de manière significatives par les analyses d'AVZ.

Mais c'est la partie (« *Les perspectives des élèves* ») consacrée aux élèves eux-mêmes et appuyée sur de nombreux entretiens très sérieusement retranscrits qui m'a paru la plus passionnante et la plus finement composée. Dépassant la dichotomie trop simpliste entre élèves « pro-école » et élèves « anti-école », l'auteure se livre ici à un exercice de théorisation à partir des données d'observation (sociogrammes notamment) et surtout d'entretiens (dialogues plutôt) qui permet de confronter la catégorisation des enseignants à celle des diverses catégories d'élèves. Les différences entre garçons et filles et entre les enfants issus de l'immigration et les Français « de souche » sont systématiquement prises en compte, analysées, relativisées. La question du « racisme des enseignants » est traitée avec une extrême prudence et un grand effort de rigueur. Au bout du compte, la conclusion d'AVZ m'a paru convaincante : non pas des stratégies mais plutôt des « travailleurs de base », la grande majorité des élèves du collège Verlaine cherchent, avant tout, à « réduire la pression des exigences du travail scolaire et à passer du bon temps ». La comparaison entre deux classes également jugées « mauvaises » mais dont le climat est très contrasté apporte beaucoup à l'analyse des inter-

actions entre élèves et à leur rôle dans la dynamique du collège lui-même.

Entre les deux parties précédentes, une partie originale et très éclairante concerne la question de la régulation des pratiques enseignantes (« *La construction des normes professionnelles* »). C'est sans doute la partie la plus ambitieuse et celle qui pousse le plus loin la théorisation. Il s'agit ici de comprendre et d'expliquer comment se construit une régulation autonome, spécifique aux enseignants des établissements difficiles des quartiers périphériques, à partir d'une socialisation secondaire dont les étapes sont finement reconstituées, dans la grande tradition des travaux de Hughes, Becker et Strauss. La place prise par les réorganisations subjectives, autour du regard valorisant porté sur les élèves ou de formes diverses d'engagement humaniste, est judicieusement reliée aux questions de l'éthique professionnelle et de la régulation affective qui donnent un sens aux pratiques enseignantes. Ces constructions de sens ne sont pas homogènes et distinguent souvent les diverses générations d'enseignants qui ne partagent ni les mêmes références ni le même rapport au militantisme. Mais elles permettent d'entrer dans la boîte noire des subjectivités enseignantes et de comprendre l'importance et les limites de ce que AVZ appelle « une adaptation contextuelle régulée par les pairs ».

Au terme de ses analyses et de ses théorisations, l'auteur pense, à juste titre, avoir démontré ce qu'elle présente comme l'hypothèse centrale de son livre : « les collèges périphériques ne sont ni une pure émanation des politiques du centre ni des formes urbaines autonomes mais des organisations insérées dans des relations verticales et horizontales au sein desquelles s'opèrent des adaptations locales spécifiques ». Les normes relationnelles et comportementales, par exemple, sont le fruit de compromis entre les enseignants (mais aussi les autres personnels) et les élèves pour faire du collège un lieu social vivable. Même si ces normes restent locales, faiblement intériorisées et peu transposées hors du collège par la masse des élèves, elles permettent de concilier leur logique d'accommodement et d'adaptation, plutôt passive, avec les diverses logiques de mobilisation et d'ajustement réactionnel des enseignants. Mais elles ne forment pas, pour autant, un système cohérent et spécifique. Ces normes restent instables, toujours menacées par les mobilités enseignantes et les conflits autour des questions de discipline. En ce sens, l'école de la périphérie n'assure plus le type d'éducation morale que Durkheim préconisait et pensait en voie de réalisation, il y a un siècle. Même si elle assure encore sa fonction de reproduction des hiérarchies sociales, elle le fait au prix de tensions et de défaillances multiples. Cette configuration est justement reliée, en conclusion, à ce contexte d'absence de projet

politique et éducatif commun, si différent de celui des « banlieues rouges » dont l'auteur manifeste, ici ou là, une certaine nostalgie.

Claude Dubar

Laboratoire Printemps
UFR de St Quentin en Yvelines

VINCENT (Sandrine). – **Le jouet et ses usages sociaux**. Paris : La Dispute, 2001. – 221 p.

Les recherches et ouvrages concernant le jouet sont rares, paradoxe pour un objet très fortement présent dans la vie de l'enfant, qui s'affiche ostensiblement dans les médias, la rue, et à domicile à l'occasion des fêtes de fin d'année. En revanche il semble avoir quelques difficultés à s'afficher comme objet légitime de recherche. Encore plus rares sont les ouvrages qui ne s'enracinent pas dans le discours dominant de la psychologie, savoir autorisé pour dire ce qui convient à l'enfant et donc ce que peuvent lui faire ou ne pas lui faire les jouets.

C'est en cela que l'ouvrage que Sandrine Vincent a tiré de sa thèse de sociologie est important, en ce qu'il démontre l'intérêt d'une recherche s'intéressant, comme son titre l'indique, aux usages sociaux du jouet. Il s'agit pour elle de répondre à la question « À quoi sert le jouet dans notre société ? » (page 9). Loin des discours sur les effets bénéfiques ou maléfiques du jouet pour le développement de l'enfant, où l'évidence de certaines assertions n'est que le revers d'une absence de preuve scientifique, l'auteur nous conduit dans le monde réel, celui où parents et enfants négocient la liste des jouets, celui où les parents utilisent avec des moyens différents selon leur milieu social ce même jouet au profit de la scolarité de leur enfant. On l'aura compris, le jouet est ici analysé comme un support de relations sociales, l'expression d'interdépendances mais aussi de dépendances des enfants à l'égard des adultes. Cependant ces mêmes enfants n'apparaissent pas comme des acteurs démunis et développent leurs propres stratégies pour atteindre leurs objectifs, ce qui se traduit par la place centrale du jouet récréatif, du jouet pour le plaisir, de celui demandé par l'enfant, en relation étroite avec les relations entre pairs, mais aussi l'investissement marketing des fabricants à travers catalogues et publicités télévisées. C'est en cela que l'idée du jouet plaisir ne me semble pas relever de l'idéologie, mais de la construction par ces acteurs sociaux d'une signification semble-t-il largement acceptée du jouet. Le jouet comme éducation paraît, lui, plus facilement relever d'une justification en décalage avec la réalité de la consommation.

Le propos de Sandrine Vincent n'est cependant pas d'analyser ce qu'est devenu le jouet dans ce contexte, ni de s'interroger sur l'influence des fabricants et des médias. Il s'agit, l'univers du jouet étant ce qu'il est aujourd'hui, étroitement lié au système médiatique, de comprendre ce que l'on en fait au sein des familles. Comment il est subi, mais aussi instrumentalisé, combien il révèle les relations à l'intérieur de la famille, mais aussi les modes de socialisation d'un enfant à la fois produit et acteur. Le jouet apparaît comme un support, un moyen de la socialisation mais aussi un enjeu de celle-ci.

Derrière le jouet, c'est de bien autre chose qu'il s'agit, dans la mesure où celui-ci apparaît comme un moyen de comprendre les relations sociales qu'il médiatise. Mais ces relations ne sont pas identiques selon les milieux. En bonne sociologue, Sandrine Vincent ne considère pas la société comme un ensemble homogène. Si cela peut paraître évident, dans le domaine du jouet, ainsi qu'elle le fait remarquer avec raison, l'idée court qu'il n'y aurait pas de différence importante selon les milieux sociaux. Les enfants auraient à peu près les mêmes jouets, et les parents dépenseraient la même somme pour chaque enfant à Noël. Ainsi les statistiques professionnelles pourtant assez précises ne réalisent jamais de tris croisés en fonction des catégories socioprofessionnelles, ce qui serait techniquement possible, mais ne semble intéresser personne. La sociologue s'intéresse justement à cela. Au-delà des apparences, où sont les différences sociales ? Elles apparaissent dans une notion centrale de l'analyse, celle de taux d'effort financier consenti pour l'achat des jouets, la part du budget de la famille consacrée à ce type d'achat. La comparaison des sommes cache des efforts différents que l'auteur analyse finement non seulement en relation avec le milieu social à partir du regroupement de catégories socioprofessionnelles en trois mégacatégories (populaires, moyennes, supérieures) mais aussi en fonction du diplôme de la mère. Il s'agit bien de montrer la présence d'un effet social fort qui n'est pas uniquement lié au revenu, mais véritablement à la catégorie sociale définie par le diplôme et à l'activité professionnelle.

Il pourrait sembler banal de dire que face à une pression sociale qui fait du jouet, au moins à Noël et à l'anniversaire, un achat incontournable, renforcé par l'importance prise par l'enfant et son bonheur, des investissements moyens assez proches cachent de fait des efforts financiers hétérogènes. Pour atteindre le même objectif, il est évident que les moins riches feront des efforts plus importants, ce qui montre leur volonté de faire plaisir à leur enfant, de faire en sorte qu'il soit semblable aux autres. Mais à revenus équivalents c'est bien le milieu social et le diplôme de la mère qui sont discriminants : « C'est dans les familles où les mères sont faible-

ment diplômées que l'effort financier pour les jouets est le plus grand » (page 81). Et cela n'est pas sans lien avec le constat qu'« en milieux populaires l'enfant est un membre de la famille encore plus central qu'en milieux supérieurs, où les parents affirment préserver leur indépendance » (page 45).

Ce qui fait la finesse de l'analyse de Sandrine Vincent, c'est que ce constat n'est qu'un point de départ pour une analyse infiniment plus fine qui utilise à la fois les résultats d'un questionnaire passé, dans les mêmes familles, auprès des enfants et des parents, complété par des entretiens approfondis, dont certains passages sont restitués, avec des parents de différents milieux. Cela lui permet d'affiner cette analyse du rapport au jouet et au-delà à l'enfant et à son éducation, en fonction du milieu social.

Il faut cependant noter deux limitations du fait de l'échantillon : l'analyse, dans son versant analyse de la consommation, se limite aux cadeaux reçus à Noël, ce que l'on peut regretter, dans la mesure où l'on peut émettre l'hypothèse que les différences d'achats sont plus fortes pour les jouets achetés en dehors de Noël où la dimension publique de l'événement et la pression sociale peuvent aplanir les différences. Mais il est vrai que Noël représente plus de 60 % des achats de jouets. Autre limite de l'étude, la prise en compte des enfants de 8 à 12 ans, un moment où le jouet commence à sortir de la vie de l'enfant. Il est vrai que l'étude nuance cette vision des choses, en montrant que cette sortie se fait plutôt vers 10 ans qu'à 8 ans (mais en fait à 8 ans, il s'agit de la réduction de l'investissement en jouets par rapport aux années précédentes, les années « fastes » du jouet se situant de 4 à 6 ans), qu'elle varie en fonction du genre, les filles sortant plus vite, plus tôt, et du milieu social, les milieux supérieurs sortant plus tôt, les milieux populaires valorisant plus longtemps la dimension de plaisir attaché au jouet en maintenant « plus longtemps les jouets et les jeux dans l'environnement de leurs enfants » (page 157).

Ce qui peut rendre également difficile de penser la sortie du jouet, c'est la définition que l'on choisit pour délimiter le jouet. De nouveaux produits se substituent aux jouets de l'enfant : consoles et jeux vidéo, voire ordinateurs utilisés massivement pour le jeu, équipements sportifs (destinés aux jeux sportifs), jeux de société. Et au-delà on pourrait, ce que ne fait pas l'auteur, s'intéresser à la dimension ludique de la consommation de certains produits : musique, bijoux, vêtements. Cette période est caractérisée par le passage d'un régime enfantin du jeu (au sens où il est propre à l'enfance, mais où il est aussi fidèle à notre représentation de l'enfance) à un régime adolescent (plus proche de l'adulte) du jeu. Sandrine Vincent a raison d'insister sur ce passage qui conduit à

porter le regard sur la construction sociale de l'enfance. Dans une relation complexe entre image de soi chez l'enfant, pression des pairs et des parents, l'enfant, mais de façon différente selon le milieu et le genre, va quitter l'enfance à travers ses demandes de cadeaux de Noël, va construire, en fait co-construire avec les autres acteurs, une façon d'être « adolescente » qui implique une rupture avec les objets de l'enfance. Le jouet apparaît bien comme un support de construction sociale, de socialisation, y compris au moment de sa relative disparition. Que celle-ci varie de façon significative selon le milieu est un apport intéressant de cette recherche : « Les parents des milieux populaires préservent et prolongent, notamment avec les jouets et les jeux, les plaisirs de l'enfance dans l'adolescence, voire dans la jeunesse » (page 166).

D'autres chapitres de ce très riche ouvrage nous montrent la construction d'un compromis entre parents et enfants en ce qui concerne le choix des jouets. Dans tous les milieux, à cet âge, les enfants obtiennent très largement ce qu'ils ont demandé. Mais c'est du côté de la façon de demander et de participer à la construction de la demande qu'il faut porter le regard. Dans les milieux populaires, faire plaisir à l'enfant c'est satisfaire la demande, avec comme contrat tacite le fait que l'enfant jouera effectivement avec l'objet. Dans les milieux supérieurs, une subtile négociation permet d'intervenir dans la construction même de la liste pour éviter un refus. On accepte une demande qui traduit une négociation subtile car liée à une discussion. On comprend que la première configuration est liée au plus gros effort financier justifié par la nécessité de faire plaisir à l'enfant, de lui offrir un Noël digne de la représentation que l'on peut s'en faire.

Deux autres thèmes méritent encore d'être évoqués : la différence selon le genre et la question éducative. Reprenant les expériences de Tap elles-mêmes reprises d'expériences américaines, l'auteur souligne à son tour l'étonnante force des stéréotypes de sexe dans l'univers du jouet. Elle souligne que cette dimension est plus forte dans les milieux populaires et qu'elle se double d'une distance plus importante des filles aux jouets. Comment des parents qui revendiquent une égalité d'éducation entre filles et

garçons, continuent-ils non seulement à accepter les stéréotypes valorisés par les enfants, mais à y participer ? Il est vrai que cette logique conduit plus à écarter les garçons de l'univers féminin que l'inverse tant il est devenu acceptable aujourd'hui que les filles s'intéressent à des univers définis comme masculins, aussi bien dans leur jeu, dans leurs études que dans leur future activité professionnelle. En revanche l'éloignement du garçon de l'univers féminin, plus forte dans les milieux populaires, reste de l'ordre d'un tabou qui entrelace sans doute une dimension sociale (le pôle dominant ne peut s'abaisser vers le pôle dominé) et une dimension fantasmatique concernant la perte de virilité et l'inversion sexuelle. On peut penser que cela ne peut prendre que du temps et suppose comme préalable un changement de l'image de la masculinité peut-être en cours aujourd'hui, mais de façon encore limitée.

Enfin le jouet flirte avec la question éducative, non seulement parce qu'il contribue au processus de socialisation qui est un processus d'éducation informelle, mais également parce qu'il révèle les stratégies familiales d'éducation. À 8 ans, le jeu n'est plus fondé sur le discours de l'éveil, du développement, de l'éducation comme il peut l'être pour les plus jeunes. Liée à la demande de l'enfant, la dimension récréative domine largement, les différences sont plus subtiles et sont fonction du milieu social. Les milieux populaires enracinent le jouet dans la récréation et le plaisir, mais vont parfois lui faire jouer un rôle de récompense ou de punition, n'hésitant pas à l'instrumentaliser. Les milieux supérieurs vont refuser ce type de « dressage » mais valoriser des choix de jouets à valeur culturelle ajoutée, permettant de développer des intérêts rentables sur le plan scolaire (comme l'achat d'une boîte de chimiste ou d'un microscope). Deux stratégies différentes qui témoignent de l'importance de l'éducation pour tous les milieux, et l'intégration du jouet dans les stratégies éducatives. Ainsi « le jouet témoigne de deux modèles socialement différenciés de la gestion familiale de la scolarité » (page 191).

Gilles Brougère
GREC, Université Paris 13

