

NOTES CRITIQUES

BEAUD (Stéphane), PIALOUX (Michel). – **Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses.** Paris : Fayard, 2003. – 426 p.

Malgré son titre, cet ouvrage n'a pas voulu se livrer à la énième déploration des violences perpétrées dans certains quartiers ou dans certains établissements scolaires. Il s'agit bien des jeunes des banlieues, le déclencheur de l'étude est bien une journée de saccage et de sérieuses agressions dans une ZUP du pays de Montbéliard, mais cet événement, sans être euphémisé, n'occupe que les quelques premières pages. Il est essentiellement question de la « violence sociale », moins spectaculaire mais de tellement plus longue durée, subie chaque jour par ces jeunes souvent issus de l'immigration : elle est le ressort socio-économique de leur révolte de juillet 2000. Centré sur les jeunes, faisant une place importante à leur expérience de l'école, et c'est pourquoi il concerne davantage notre Revue, ce livre prolonge *Retour sur la condition ouvrière* publié par les mêmes auteurs en 1999, qui pour beaucoup, dont je suis, a constitué un événement dans la sociologie française récente. Autrement dit S. Beaud et M. Pialoux ont enquêté là auprès d'une population urbaine qu'ils connaissaient fort bien : voici plus de quinze ans qu'ils sont immergés dans la population ouvrière de Peugeot et de ses sous-traitants, y compris, sur les lieux d'habitation, dans la nombreuse population de jeunes chômeurs. En arrière-plan, nos auteurs évoquent l'abstention croissante dans cette région lors des consultations électorales, sans oublier le vote relativement important pour Le Pen en mai 2002 : ce sont aussi, plus graves encore, des réactions aux violences subies.

En dépit d'une embellie de l'emploi, surtout chez les jeunes, dans les années 1999-2001, le pays de Montbéliard subit une crise de temps long ; dès 2002 l'emploi est d'ailleurs retombé. Les pères des jeunes observés, montrent les auteurs, sont des ouvriers dont un grand nombre (Maghrébins ou Turcs) sont venus en France dans les années 60 et 70 ; ils sont usés par une longue carrière d'OS ; les transformations de la forme du travail et plus encore des politiques de l'emploi ont mis beaucoup d'entre eux en pré-retraite ou au chômage. Mais à certains moments de leur vie d'usine ils avaient, avec les ouvriers français, lutté pour les conditions de travail, les salaires,

l'emploi lui-même. Or l'analyse fait ressortir un paradoxe : plus diplômée (et les parents l'ont ardemment voulu), exemptée des problèmes d'adaptation dans un pays étranger si différent du pays d'origine, la jeune génération est pourtant la plupart du temps plus désarmée encore que la précédente. Fragilisée par la situation de la classe ouvrière et par les espoirs déçus qu'a fait naître cette scolarisation relativement longue, elle éprouve les plus grandes difficultés à se définir professionnellement et à s'insérer socialement. Les jeunes entrés à l'usine depuis la reprise, surtout s'ils n'ont pas réussi à l'école, mais souvent même bien qu'ils y aient réussi, subissent sans trop se défendre la pénible concurrence qui s'est systématiquement instaurée dans les ateliers. Sans trop se défendre, d'autant plus qu'ils sont dénués de toute culture politique, mais non sans éprouver une profonde révolte : non seulement le travail est très dur du fait des cadences et du « *just in time* », mais l'emploi reste, même si l'on s'y investit, précaire. Ils sont de nos jours un peu moins souvent au chômage qu'il y a quelques années, mais presque tous sont intérimaires ; les plus chanceux sont en CDD ; tout particulièrement pour les enfants d'immigrés, l'embauche en CDI est extrêmement rare.

Source supplémentaire de « rage » chez les garçons de ces milieux observée avec sagacité par nos auteurs : le traditionnel écart entre garçons et filles chez les populations musulmanes est souvent ici en quelque sorte inversé. Non seulement, là comme ailleurs, les filles ont été moins rejetées par l'école, mais, inscrites elles aussi dans les agences d'intérim, beaucoup ont accepté des postes sur machine ; or, même si le travail est pénible, elles le prennent plus souvent « du bon côté », entre autres raisons parce qu'elles n'anticipent pas toute une vie d'usine ; grâce à leur style de sociabilité, elles sont mieux acceptées par les camarades plus âgés et surtout par les chefs. Vexation pour les garçons : ils valorisaient une certaine dureté virile typique du travail sur les métaux, et s'accommodent mal, eux, des conduites techniques et relationnelles attendues dans les ateliers d'aujourd'hui. Ils s'accrochent moins souvent aux postes obtenus et, l'emploi étant de nouveau plus tendu depuis la fin de 2000, beaucoup se retrouvent sans rien : ils perdent alors sur tous les tableaux, et la violence est, avec les petits trafics, une des issues.

Une étude particulière porte sur les titulaires depuis plusieurs années d'un « bac pro » industriel. Leur formation et leur diplôme les amènent à se sentir très différents et très éloignés des opérateurs de fabrication, et plus éloignés encore des jeunes sans emploi. Mais beaucoup se voient aussi, même s'ils ne l'ont jamais préparé, comme des « ratés du BTS » : ceux qui ont obtenu le fameux BTS sur leurs chefs directs, qu'ils estiment pour leur savoir. C'est pourquoi, surtout s'ils sont Français, ils se lancent souvent dans une démarche de formation en cours d'emploi, espérant une promotion qui ne soit pas seulement professionnelle ; et avec le temps ils décrochent tout au moins un contrat de durée indéterminée, qui va faciliter aussi leur promotion. Les quelques « bac pro » issus de l'immigration ont un devenir bien différent. Dans les ateliers, même si l'on constate leur compétence, on n'oublie pas qu'ils sont Maghrébins ; les vieux ouvriers professionnels admettent mal qu'un jeune Arabe puisse bénéficier, même comme intérimaire, d'un emploi moderne, d'un de ces emplois qui annoncent leur propre déclin. Quant à la hiérarchie, elle les utilise dans leur stricte qualification, mais manifestement elle n'est pas favorable à leur embauche sur CDI. Eux aussi, par conséquent, qui ont pourtant relativement réussi, se sentent souvent humiliés ; quant à leurs frères issus eux aussi de l'immigration, mais ayant raté leur scolarité, la discrimination dont les bacheliers de la même origine font l'objet malgré leurs efforts à l'école puis à l'atelier ne leur échappe pas et les décourage.

Les auteurs ne négligent évidemment pas la relégation spatiale, dans certains blocs des ZUP, qui touche à Sochaux-Montbéliard comme en bien d'autres lieux les jeunes issus de l'immigration. Mais, on l'a vu, le choix de cet ouvrage, comme de celui de 1999, est de mettre l'accent sur le travail et le rapport au travail. Une des valeurs propres d'une telle recherche tient à la très longue durée de l'enquête, qui a pratiquement permis d'observer deux générations. Aussi Beaud et Pialoux peuvent-ils parler à bon escient d'une véritable déstructuration, dans cette région industrielle, de la classe ouvrière. En mettant, sans exclusive, l'accent sur les jeunes issus de l'immigration, ils ont perçu un grossissement plus qu'une totale spécificité de la condition des jeunes de la classe ouvrière aujourd'hui. Ils ont aussi obtenu une image particulièrement forte de ce que plusieurs chercheurs, dont Lucie Tanguy, avaient prévu dès l'annonce des « 80 % » : la hausse du niveau d'études moyen des jeunes dévalorise gravement les laissés-pour-compte des diplômés, qu'ils constituent seulement « 20 % » des jeunes ou sensiblement plus. Les fameuses violences urbaines, même si elles n'atteignent pas la fréquence que certains médias laissent croire, ne sont pas imaginaires ; avec une politique managériale cynique, la condition de leurs auteurs a fait d'eux les « classes dange-

reuses » d'aujourd'hui. Parce que les auteurs se sont posé les bonnes questions, une telle « monographie » en apprend plus sur la situation explosive qui règne à assez grande échelle dans la France d'aujourd'hui.

Viviane Isambert-Jamati

ESPINOSA (Gaëlle). – **L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître.** Paris : Presses Universitaires de France, 2003. – 218 p. (Éducation et Formation).

Par son organisation générale, cet ouvrage s'apparente davantage à la thèse dont il est issu (Doctorat soutenu à l'université Pierre Mendès-France de Grenoble 2), qu'à un ouvrage de synthèse. On retrouve une construction classique en deux parties (théorique et empirique). Chacune de ces deux grandes parties se découpe en trois chapitres.

Le premier chapitre définit « la relation pédagogique comme triple rapport à l'école, au savoir et au maître », ce qui permet à l'auteur de décliner la relation pédagogique comme une rencontre entre deux partenaires aux droits et aux devoirs différents. Cette relation particulière inclut un contrat pédagogique et un contrat didactique. Le contrat pédagogique est fondé sur un principe d'engagement réciproque : pour l'élève, réaliser une tâche et pour l'enseignant, lui fournir toutes les ressources qui lui seront nécessaires pour la réaliser. Quant au contrat didactique, il renvoie à l'interaction entre un enseignant et ses élèves à propos d'un objet d'enseignement.

La dimension du rapport au savoir, en référence aux travaux de deux équipes de recherche, ESCOL (Charlot, Bautier et Rochex) et le CREF (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi), permet ensuite de spécifier cette notion sous la forme d'un processus, d'un développement temporel, d'une évolution dynamique et singulière, renvoyant à des dimensions conscientes et inconscientes et impliquant aussi des dimensions groupales et sociales. Cette construction, cette « création » s'origine dans la famille, centre de processus interpersonnels, même si elle la dépasse et se spécifie, en particulier au cours de l'expérience scolaire, sous la forme « d'une relation de sens et de valeur ». Toutefois cette construction progressive d'un certain rapport au savoir s'élabore aussi sous l'égide « d'un rapport au maître, comme relation de pouvoir » et en pratiquant son « métier d'élève » (Perrenoud), c'est-à-dire en réalisant un travail, le travail scolaire, qui n'est pas semblable aux autres puisqu'il n'a pas d'utilité immédiate visible.

Le deuxième chapitre de la revue de questions théorique aborde la notion d'affectivité, centrale pour éclairer la relation maître-élève. Gaëlle Espinosa entend l'examiner « du point de vue psychologique » en déclinant cinq composantes : la motivation, la confiance en soi, les attitudes, les émotions et l'attribution. La psychanalyse est brièvement évoquée comme discipline contribuant à élucider le bon fonctionnement de la relation pédagogique grâce à « l'activation des phénomènes transférentiels » (p. 38).

Des glissements fréquents peuvent être repérés entre des termes qui sont tenus pour équivalents, ou du moins qui ne sont pas spécifiés selon les cadres théoriques auxquels ils renvoient. Par exemple : motivation-mobilisation (cf. p. 13, 28, 48, 77). L'auteur finit par en convenir : on peut naturellement s'interroger sur la notion même de motivation : serait-elle un axe non discriminant ? N'est-ce pas, en effet, un signe de l'ambiguïté de la notion [...] N'est-ce pas effectivement la mobilisation qui importe ? (p. 77). Les cinq composantes de l'affectivité sont présentées de manière descriptive, univalente (absence de débat sur leurs présupposés épistémologiques). Est laissée en suspens l'articulation de ces composantes avec les apports qui précèdent sur les questions du rapport au savoir, à l'école et au maître.

Le troisième et dernier chapitre de la partie théorique de l'ouvrage, s'intitule : du « destin » au « chemin scolaire » de l'élève. L'auteur se donne pour objectif d'examiner les conséquences de l'échec (ou de la réussite) scolaire des élèves sur leur relation à l'enseignant, ainsi que sur leur relation à soi. Tous les élèves n'empruntent pas le même « chemin », en particulier, si « la demande d'une relation affective est privilégiée par les mauvais élèves, les bons élèves privilégient une relation pédagogique » (Compas, 1988 ; 1991). Autrement dit, s'il est fondamental d'évaluer l'importance primordiale du rôle des personnes significatives, telles que les parents et le maître, dans le processus graduel de prise de conscience de soi chez l'enfant-élève, c'est par le jeu des relations interpersonnelles et des identifications que s'opérera cette réalisation de soi. Cependant, en dernière analyse, contrairement à la notion de « destin » scolaire, la problématique de cette question en termes de « chemin scolaire » « attribuée à l'élève une responsabilité » (p. 48) concernant la direction dans laquelle il s'engage.

« L'élève se révèle donc l'« élément » décisionnel et déterminant de son engagement dans un « chemin scolaire » de réussite ou dans un « chemin scolaire » de difficulté, voire d'échec ». La problématique soutenue par l'auteur à partir de notions introduites dans les deux premiers chapitres, propose une élaboration de la notion de « pensée de l'élève »

dans une triple perspective psychologique, psychosociale et psychanalytique de l'enfant-élève au travail. Si le lecteur perçoit bien le rôle d'acteur attribué à l'élève dans cette approche, qui par certains traits se retrouve dans les conceptions du rapport au savoir traitées dans le premier chapitre, les articulations possibles et les spécificités de chacun de ces modèles gagneraient à être explicitées.

La méthodologie d'enquête est brièvement présentée. Il s'agit de « récolter les témoignages d'élèves sur leur scolarité : leur manière de la vivre et de la ressentir » (p. 60). Pour cela, trente entretiens ont été réalisés auprès d'élèves de CE2 (8 à 9 ans) et de seconde (14 à 17 ans), répartis équitablement selon leur niveau scolaire, leur statut scolaire : « en réussite » (ER) ou « en difficulté » (ED), et leur sexe. L'appartenance socio-familiale est vaguement précisée : « il s'agit d'élèves issus de deux écoles élémentaires et d'un lycée. Ces trois établissements sont situés dans deux quartiers voisins de la ville de Grenoble et accueillent des enfants d'origines sociales semblables, c'est-à-dire variées mais plutôt populaires » (p. 61). Autrement dit, il s'agit essentiellement d'élèves de milieux populaires sachant que ces milieux sont très hétérogènes par leurs conditions de vie matérielles, socio-professionnelles et culturelles. La trame de l'entretien semi-directif s'organise selon deux axes principaux : les cinq composantes du domaine affectif, les rapports à l'école, au savoir et au maître. La méthodologie retenue pour réaliser une analyse de contenu thématique relève de la « clinique » qualitative (p. 60). Cette expression aurait mérité quelques justifications complémentaires car l'utilisation d'entretiens semi-directifs ne saurait, à soi seule, justifier de l'appellation « clinique ».

La deuxième grande partie empirique, s'intitule : une enquête sur les « chemins scolaires ». En privilégiant l'expression de « chemin scolaire », l'auteur a certainement voulu insister sur la dynamique évolutive du parcours scolaire et souligner la construction progressive d'un rapport singulier à l'école, au savoir et au maître. Une définition du « chemin scolaire » est d'ailleurs explicitée : « nous entendons donc l'itinéraire de réussite ou d'échec, intellectuel aux conséquences pratiques, dans lequel l'élève s'engage en rencontrant l'école et ses acteurs » (p. 48). Or l'étude qui suit, sur la base des entretiens avec les élèves, ne vise pas à appréhender « le cheminement » de la trajectoire scolaire, mais à repérer un « rapport à... » de chaque élève de CE2 ou de seconde, du moment. De plus, la visée de l'étude est bien de mettre l'accent sur la dimension affective de la relation maître-élève, à partir des représentations et de l'expression de certaines émotions (par exemple dans le cas de devoirs non faits, de mauvaises notes...) (p. 99). D'ailleurs, cette distinction est clairement formulée dans le texte (p. 56) entre le « chemin scolaire », face externe et l'« expé-

rience scolaire », face interne, qui se traduit dans une « pensée de l'élève ». Dans ce cas, pourquoi ne pas reprendre directement dans le titre de la deuxième partie (p. 59), les notions introduites en théorie de « rapport à... » ? Sinon, quelle serait leur fonction d'en débattre au plan théorique pour les remplacer au niveau de l'opérationnalisation de l'étude par d'autres notions ? La synthèse du premier chapitre théorique est suffisamment explicite sur cette question : « ces pages ont également permis une spécification du travail que nous avons entrepris : une enquête sur l'expérience des élèves (Charlot, 1997), visant à situer cette expérience entre contrat didactique et métier d'élève. Le vécu et l'expérience scolaire de l'enfant ou de l'adolescent sont donc, dans ce travail, au centre de nos préoccupations » (p. 26). L'auteur dans sa conclusion générale rejoint notre interrogation sur la pertinence d'introduire l'expression « chemin scolaire » : « si le sens donné à cette notion est ainsi celui de mouvement évolutif, alors il faut bien observer que cette impression de mouvement n'apparaît pas réellement dans l'ensemble de nos résultats d'analyse » (p. 206), et pour cause, étant donné l'objectif des entretiens !

Les trois chapitres qui constituent la présentation des résultats, déclinent :

- le rapport à l'école, en tant que « disposition scolaire » de l'élève ;
- le rapport au savoir, en tant que « disposition à l'apprentissage » de l'élève ;
- le rapport au maître, en tant que « disposition relationnelle » de l'élève.

L'analyse thématique des entretiens permet de confirmer les hypothèses. L'appropriation du savoir est fonction, pour une partie, d'un certain rapport à l'objet scolaire impliquant trois modes de rapport : à l'école, au savoir, au maître. Plus spécifiquement, dans cet ensemble, le rapport au maître est déterminant pour les « élèves en difficulté » (ED). Chez les ED de classe de seconde, « l'enseignant détiendrait les clefs de leur réussite scolaire ». Ces élèves donnent également à la relation maître-élève une « dimension humaine », affective même. Autrement dit, il apparaît bien deux grandes façons d'être et de se situer par rapport à l'objet scolaire. Elles sont caractérisées par :

- l'aisance distanciée, la confiance, la positivité, la facilité et l'exigence d'un enseignant professionnel (« contrat pédagogique »), et pourquoi pas, si possible, bienveillant chez les ER ;
- le conformisme laborieux, le manque de confiance en soi, la négativité, la difficulté (voire la souffrance), l'exigence d'un enseignant plus attentif et plus humain chez les ED.

La dichotomie CE2 versus seconde ne ressort que sous la forme d'une sous-division de moindre importance par rapport à la dichotomie principale entre ED et ER.

Cette dichotomie réussite versus difficulté (pour ne pas dire échec, étiquette stigmatisante et galvaudée), appellerait quelques nuances car on peut être en réussite et éprouver des difficultés dans son rapport au savoir et à l'école. De plus, la façon de définir les deux groupes difficulté/réussite (p. 60) est exclusivement fondée sur le critère académique (scores à l'Évaluation nationale de début d'année (CE2) notes obtenues au 1^{er} trimestre en seconde) alors que l'étude porte sur l'affectivité à l'école. Par conséquent, il aurait peut-être été utile d'intégrer aussi un critère subjectif.

Il n'en demeure pas moins que cet ouvrage a le mérite de mettre l'accent sur le rôle non négligeable de l'affectivité dans la relation maître-élève et de débusquer un préjugé concernant les élèves en difficulté, qui contrairement à certaines idées reçues, sont demandeurs de plus d'attention et de soutien à leur égard. Ces conclusions ne sont pas sans rappeler l'étude de Gilly (1980), « Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations » (1). Il notait que les élèves en difficulté scolaire tendent à privilégier la dimension affectivo-relationnelle de cette relation, construisant même, pour certains, leur expérience scolaire sur la relation à l'enseignant.

Yves Prêteur

Laboratoire PCS

Université de Toulouse 2

- (1) P. 41. La référence à l'étude de Michel Gilly (1980) : « Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations », pourrait offrir un réel enrichissement à cette analyse en raison du malentendu fondamental qu'il repère entre les maîtres qui perçoivent d'abord les élèves comme l'institution le leur demande, avec le « risque de ne plus percevoir l'enfant qu'à travers l'écolier », et, inversement, l'élève, et le jeune en particulier, qui privilégie la dimension affective de la relation. (Par la suite ces distinctions sont quelque peu perdues de vue ! Le lecteur s'attendrait à une explicitation. Qu'apportent-elles à l'analyse ?)

FORQUIN (Jean-Claude). – **Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)**. Paris : L'Harmattan, 2002. – 413 p.

Cet ouvrage, récemment publié aux éditions L'Harmattan (1), n'est autre que la thèse de troisième cycle soutenue par J.-C. Forquin à l'université de Paris V en 1978. La rareté d'un tel événement mérite d'être d'emblée soulignée. L'objet de cette thèse et le traitement qui en est fait expliquent, nous allons le voir, la publication d'un texte un quart de siècle après son écriture. Celui-ci s'applique à analyser « la logique argumentative » des discours justifiant l'idée d'éducation permanente à partir d'un corpus de textes, de

statuts différents, mais tous publiés par l'UNESCO durant la première moitié des années 1970. La méthode utilisée pour analyser ces textes est un exemple de la rigueur que J.-C. Forquin a toujours cultivée dans ses travaux postérieurs. Tous ces textes émanent d'hommes provenant de pays aussi éloignés que l'Europe du Nord, l'Europe de l'Est ou l'Amérique du Nord, où ils occupent des positions différentes dans un espace social allant de l'université à la sphère politique. Ces auteurs se rencontrent autour de l'UNESCO et se présentent comme des réformateurs. Ils s'emploient tous à élaborer des doctrines visant à définir ce que doit être une éducation permanente et à justifier la nécessité de faire advenir une telle activité à côté de l'éducation scolaire ou, le plus souvent, une forme éducative qui intégrerait la première éducation, celle des enfants, à celle des adultes. De cet ensemble de discours doctrinaux on retiendra qu'ils reposent, à quelques variantes près, sur les mêmes fondements que ceux célébrés aujourd'hui par la Commission européenne : la rapidité de la croissance des savoirs scientifiques et techniques, l'élévation constante du niveau de qualification, la crise de la culture engendrée par l'accélération du rythme des transformations constitutives de la modernité, auxquelles il faudrait ajouter une exigence d'approfondissement de la démocratie (allant d'une démocratie de représentation vers une démocratie citoyenne) qui, soulignons-le, ne fait plus partie du credo de l'éducation tout au long de la vie. Pour ces penseurs des années 1960-70, l'éducation permanente désigne avant tout un principe, « principe générateur » ou « principe organisateur » d'un nouveau système englobant l'ensemble des institutions et des pratiques d'éducation et de formation.

L'analyse de J.-C. Forquin fait ainsi apparaître que la notion d'éducation permanente est véhiculée par un ensemble de discours essentiellement programmatiques et prescriptifs qui s'apparentent plutôt à une idéologie dans la mesure où « les idées pédagogiques modernes, dès lors qu'elles tendent à se cristalliser en doctrines ou en systèmes appelant une adhésion de croyance et une mobilisation « pratique », peuvent être appelées « idéologies » (p. 29) (2).

On voit ainsi que, par maints aspects, les idées aujourd'hui développées en France et plus largement dans le cadre européen s'inscrivent en filiation directe avec celles promues dans les années 1960. Mais, comme le souligne J.-C. Forquin dans son avant-propos, il importe également de montrer qu'elles s'en distinguent par maints autres aspects. De fait, les discours européens s'organisent autour des notions de « lifelong éducation » ou plutôt de « lifelong learning » et de celles de « learning society », de « société cognitive », ou encore de « société d'apprentissage » qui sont présentées comme leurs corrélats nécessaires. Ces discours sont le plus souvent pris comme une expression du réel et non pour ce qu'ils sont, des discours

programmatiques. Certains auteurs se sont pourtant employés (Jarvis, 1998, cité par J.-C. Forquin dans son avant-propos) à montrer la radicalité des changements opérés dans les politiques durant ces trente dernières années. Alors que les politiques d'éducation et de formation des années 1960-1970 répondaient à des demandes collectives et mettaient en œuvre des programmes et des dispositifs éducationnels fortement institutionnalisés, celles mises en place aujourd'hui sont davantage orientées vers la demande et la responsabilité individuelle des apprenants. Corrélativement, le rôle des pouvoirs publics dans l'organisation, la gestion et le financement du système d'éducation et de formation perd de l'importance, au profit de modèles de partenariat et de partage de responsabilités (3). L'analyse des processus de construction de ces notions faite par J.-C. Forquin laisse voir la faible portée théorique de celles-ci, mais révèle également leur fort pouvoir de production de consensus sur l'idée d'un lien automatique entre formation et croissance économique, et ceci depuis quatre décennies.

Le lecteur entrevoit ainsi l'intérêt de cet ouvrage pour quiconque tente aujourd'hui de comprendre les discours de mobilisation autour de mots d'ordre tels que ceux d'éducation ou de formation tout au long de la vie promus comme vecteur de changements nécessaires à faire advenir, changements dont la réalisation nécessite l'adhésion des individus et singulièrement celle des salariés. Cet ouvrage nous fournit, en effet, des outils pour analyser les discours tenus aujourd'hui et les mettre en regard avec ceux tenus dans un passé vieux de trois à quatre décennies.

La sociologue que je suis regrette néanmoins que ces discours ne soient pas suffisamment contextualisés et que leurs auteurs ne soient pas socialement caractérisés. Ces défauts d'éclairage imposent, selon moi, des limites à une analyse par ailleurs pénétrante, rigoureuse et féconde.

Lucie Tanguy

Travail et mobilités

CNRS-Université Paris X Nanterre

NOTES

- (1) Dans la collection *Histoire et mémoire* dirigée par J. Beillerot, animateur d'un groupe de réflexion sur l'histoire de l'éducation des adultes (GEHFA) dont les activités sont présentées sur le site : GEHFA.com.
- (2) Philippe Fritsch aboutit à la même conclusion dans sa thèse soutenue à l'Université Paris VII en 1979, à partir d'un corpus de textes d'origine éminemment diverse : textes législatifs, des revues, des discours d'hommes politiques, du patronat, des syndicats, de la presse. Tous ces textes ont en commun de critiquer l'enseignement et l'éducation scolaire et de faire apparaître l'éducation des adultes comme un remède à tous les problèmes qui se posent dans la société : une pénurie de main-d'œuvre, de cadres, les inégalités, les insuffisances de citoyenneté, etc. Au terme d'un long décryptage de

ces discours, P. Fritsch montre que la construction des énoncés, les thèmes choisis, les schémas de représentation de la réalité sociale relèvent tous d'une même matrice où l'idée d'éducation (ou de formation employée d'une manière indifférenciée) est associée à celle du changement sur le mode de la nécessité et de l'évidence (Philippe Fritsch, *Le discours de l'éducation des adultes, un processus idéologique*, Thèse de Doctorat d'État, Dir. P. Ansart, Université Paris VII, 1979, 827 p.).

- (3) Jarvis P., Paradoxes of the learning society, in Holford J., Jarvis P., Griffin C. eds, *International perspectives on lifelong learning*, Londres, Kogan Page, pp. 59-68.

HARDY (Marcelle) (dir.). – Concertation Éducation-travail. Politiques et expériences. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003. – 234 p.

Cet ouvrage est constitué de contributions de chercheurs canadiens, français ou nord-américains autour des questions de liens entre l'école, la formation professionnelle et l'univers du travail. La coordinatrice Marcelle Hardy affirme que les thèmes rattachés à l'éducation et au travail, bien plus qu'un effet de mode, sont au cœur des politiques éducatives dans la plupart des pays industrialisés bénéficiant d'une importante diffusion de préceptes par les principaux organismes internationaux – BIT, OCDE, UNESCO – qui prônent le développement de partenariats entre les différentes institutions afin d'élargir l'offre de formation, de programmes d'apprentissage, d'éducation et de formation. Les directives de ces organismes semblent ignorer ou ne pas tenir compte des réflexions ou des recherches, notamment celles menées par le GIFER (Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi), dont les résultats des recherches développées depuis une quinzaine d'années font partie de cet ouvrage.

Les travaux présentés sont organisés en deux parties : la première, « Politiques éducatives et concertation éducation et travail », visant à dégager des tendances internationales en matière d'éducation et de formation à travers des comparaisons entre l'Allemagne, le Canada, les États-Unis et la France. La seconde, consacrée à l'analyse des expériences de collaboration entre l'école et les entreprises dans plusieurs régions du Québec. Chacune des expériences, appuyées sur le modèle de l'alternance, traite de l'implantation de cette modalité pédagogique lors de la création de formations pour des jeunes à partir de la demande d'une entreprise. La structuration de cette action entre les divers acteurs présente autant de difficultés que d'innovations dans les différences à l'égard de la formation tant pour les employeurs que pour les responsables des établissements éducatifs. À partir de l'analyse de la création d'un diplôme d'études professionnelles en direction des jeunes en difficulté, le chercheur s'applique à montrer

les tensions qui apparaissent entre des logiques de formation diversement appréciées par les responsables des institutions. Bien que le programme et les modalités de transmission des connaissances soient élaborés dans une relation conjointe, les finalités restent différenciées puisque les enseignants et les employeurs s'éloignent dans la priorité accordée à tel ou tel type de contenus ou dans les formes d'évaluation par la prévalence de la pratique sur la théorie de la part des employeurs, par exemple. La dernière expérience relatée s'inscrit dans une démarche de recherche-action à partir de l'accompagnement de la mise en place d'un diplôme professionnel, pendant cinq ans, permettant de mieux saisir le contexte d'implantation, le regard des enseignants et des élèves et les caractéristiques des entreprises qui y participent.

De cet ensemble de contributions se dégage l'idée que la formation initiale ou continue constitue un élément primordial pour les ajustements que réclament les entreprises ou la « nouvelle économie » en termes de main-d'œuvre. De ce fait, les transformations des politiques éducatives et des pratiques en formation initiale apparaissent plus claires qu'en formation des adultes. Ainsi, Paul Bélanger (chapitre I) et Colette Béruber (chapitre V), en analysant le développement de la formation des adultes au Québec, démontrent que de nouvelles dynamiques s'annoncent : l'élargissement du champ de la formation des adultes serait centré sur l'autonomisation des individus dans le processus productif et dans la participation à la société civile. Néanmoins, dans le contexte du modèle néolibéral de développement, un nouveau rapport social au savoir apparaît, marqué par des clivages socio-éducatifs et professionnels. Ainsi, pour certaines couches sociales, le suivi des formations dites classiques ou de courte durée ne permet pas aux adultes d'accéder à des formations ayant des contenus plus sophistiqués en termes techniques. Selon C. Béruber, dans les années 90, on assiste à un virage important dû notamment aux changements de l'État keynésien et providentialiste et à la montée des identités régionales et locales face aux mondialistes. L'auteur dégage trois tendances dans ces changements : d'abord le rapprochement entre l'école, l'entreprise et le milieu socioculturel ; ensuite le grand développement de la formation dans les entreprises visant à combler des lacunes des personnels ou à les adapter aux mutations, et enfin la modification des relations de l'État avec le secteur associatif ou communautaire (au Québec) qui se caractérise par son désengagement progressif. Depuis, l'offre de formation s'est transformée par les effets de la décentralisation des programmes visant à les adapter aux demandes par secteur d'activité sur le plan local. Par ailleurs, l'auteur souligne l'émergence d'un nouveau rapport social au savoir caractérisé par une double

contrainte : la rationalité scientifique et l'idéologie individualiste. Apparaissent ainsi une nouvelle hiérarchie des savoirs et de nouvelles modalités d'accès à la formation et à l'emploi. On observe un écart important entre des savoirs traditionnels et pratiques au profit des savoirs dits « scientifiques et techniques » qui s'intègrent dans l'enseignement scolaire, perçus comme étant directement utiles à la vie professionnelle des jeunes. Cela est d'autant plus important que ce nouveau rapport au savoir a engendré de nouvelles normes internationales de compétences fondées sur l'acquisition de connaissances à la fois théoriques (techniques et scientifiques) et pratiques (savoir-faire ou savoir-être) qui représente, selon le chercheur, une instrumentalisation des connaissances à des objectifs à court terme. Associé à l'expansion de la scolarisation dans les pays industriels, ce nouveau rapport au savoir conduit, selon l'auteur, à la « surqualification » à l'embauche puisque la montée du niveau de formation des jeunes entraîne de fait à la « déclassification » persistante des qualifications acquises.

Avec l'exclusion professionnelle pour plusieurs fractions du salariat, un clivage supplémentaire apparaît : entre ceux qui accèdent à des formations plus conformes aux demandes de la nouvelle organisation productive et ceux qui n'ont que la possibilité d'entamer des formations de faible niveau ou dans des filières dites traditionnelles car moins sélectives. L'auteur relève que, par l'action du BIT, de l'UNESCO, de la Banque Mondiale ou de l'OCDE, de nouvelles segmentations s'installent au sein de l'école par l'introduction de nouvelles filières d'enseignement, de nouvelles disciplines ou de nouveaux savoirs. De plus, les programmes de formation continue semblent échapper au contrôle des formés : préconisés pour des publics sous-scolarisés ou au chômage de longue durée, voire en rupture avec l'univers de l'emploi, ceux-ci ne disposent pas de représentants dans les instances de décisions du choix des programmes de formation. Autrement dit, vu l'ampleur de la crise de l'emploi dans les pays industriels, la formation continue n'est pensée qu'en termes de moyens pour mettre en situation d'embauche certaines couches d'anciens salariés ou d'exclus du marché du travail.

Par ailleurs, trois auteurs étudient la formation professionnelle au sein du système scolaire en Allemagne, aux États-Unis et en France. Nathalis G. Wamba présente les programmes de transition entre l'école et l'entreprise, développés aux États-Unis, axés sur la découverte du milieu professionnel, des activités productives au sein même de l'école où les enfants participent à la production de biens et de services sous la forme d'enseignement coopératif. Ces expériences menées dans les États de New York, de l'Arizona, du Colorado et du Wisconsin sont

analysées en mettant l'accent sur les difficultés à évaluer les résultats car le double statut – apprenti et salarié – entraîne des difficultés à saisir les acquisitions réelles par les élèves.

Catherine Agulhon décrit la dynamique de la recherche en France sur l'évolution de la formation professionnelle dans les lycées et des liens avec les entreprises. L'auteur nous éclaire sur le rôle de l'État dans l'institutionnalisation de cet enseignement visant à répondre aux besoins immédiats de l'économie et sur les efforts de mise en relation des représentants du patronat, des salariés et des personnels de l'Éducation nationale.

Diane G. Tremblay et Irène Le Bot présentent le système dual allemand et les relations entre les activités économiques, les intérêts des entreprises et la formation continue. Les auteurs exposent les trois principes qui sous-tendent ce système : la dualité école-entreprise, la primauté du métier et le consensus des partenaires sociaux. Ce modèle s'organise selon une réglementation qui touche les référentiels de formations en entreprise, les règles d'implantation et d'accompagnement de la formation ainsi que le système d'évaluation et de certification par les autorités locales, éducatives et patronales. Les auteurs expliquent alors les modes de financement du système dual allemand, la motivation des entreprises, les modalités d'adaptation aux changements économiques ainsi que les ajustements de l'ensemble du système de formation continue aux activités productives.

Enfin, c'est la relation entre école et entreprise au Québec qu'analysent Pierre Doray et Marcelle Hardy, retraçant les nouvelles modalités qui peuvent être généralisées à d'autres pays industrialisés. Ils s'appliquent à étudier les politiques publiques et les interventions étatiques favorisant un nouveau mode de planification et de régulation de la formation continue qui semblent répondre à trois problèmes : chute des effectifs en formation professionnelle, taux élevé de décrochage des élèves du secondaire et adaptation de l'offre de formation en vue d'une adéquation entre éducation et économie. Selon les auteurs, ces politiques ont introduit de nouveaux acteurs et des instances « technocratiques » qui assurent le rôle d'intermédiaires entre l'univers économique et celui de l'école et qui créent, à leur tour, de nouvelles tensions entre ces deux systèmes. Simultanément, P. Doray et M. Hardy notent que ces orientations ont favorisé les relations de marché dans les rapports entre les institutions de formation et les entreprises.

D'une manière générale, les contributions présentées dans cet ouvrage tendent à montrer le caractère global et international des réformes éducatives orientées vers l'introduction, dans l'enseignement secondaire, de nouveaux

savoirs ou connaissances dans le curriculum tourné vers l'activité économique, la demande des entreprises ou la rentabilité de la scolarité pour certaines fractions de la jeunesse. La plupart des auteurs insistent sur l'ampleur des difficultés à instaurer une réelle collaboration entre les représentants des milieux de l'éducation et ceux du travail, difficultés dues notamment aux finalités poursuivies par chaque système : l'un, productif cherche à valoriser et à rentabiliser le capital humain et physique dans la production de biens et de services. L'autre, éducatif a pour mission de transmettre des savoirs à l'ensemble des enfants d'une société démocratique et de favoriser ainsi la cohésion et la permanence de la société. L'émergence des relations marchandes dans la sphère éducative, avec l'introduction de la concurrence entre les établissements et les publics vus comme des « consommateurs », amène les auteurs à constater un cheminement vers la « marchandisation » d'un bien suprême, partie intégrante du patrimoine social construit par l'action d'une génération à l'autre.

Maria Drosile Vasconcellos
Université Lille 3

MAROY (Christian) (dir.). – **L'enseignement secondaire et ses enseignants**. Bruxelles : De Boeck, 2002. – 269 p.

Le livre de Christian Maroy rassemble six contributions de chercheurs du GIRSEF, dont l'ambition est de fournir de solides bases empiriques à la connaissance des établissements scolaires belges et de leurs acteurs, dans une période marquée par des « discours de la réforme », promoteurs d'une plus grande mobilisation scolaire au local et de transformations du métier d'enseignant. Il s'appuie sur plusieurs enquêtes quantitatives différentes, menées auprès de chefs d'établissement et d'enseignants du réseau libre catholique, qui représente environ la moitié de la population scolaire, les deux autres réseaux étant financés soit par l'État, soit par les pouvoirs publics locaux.

Les deux premiers chapitres sont consacrés à l'établissement en tant que tel. Le premier, signé par M.-D. Zachary et V. Vandenberghe, analyse le sentiment qu'ont les directeurs d'une concurrence entre établissements scolaires. Il est fort, bien davantage à l'intérieur du réseau lui-même qu'avec les autres réseaux. Il explique les budgets importants consacrés à la publicité de l'établissement, et la volonté de tenir compte des demandes familiales, dont les critères de choix sont davantage centrés sur la réputation de l'établissement et son atmosphère « familiale » qu'autour du niveau scolaire ou de l'originalité de l'offre. Les établissements mettent en œuvre des poli-

tiques de sélection, soit au travers de partenariats avec les écoles primaires, soit au travers de refus d'inscription, dont les principaux motifs (intégration ou adaptation difficile de l'élève) peuvent aussi cacher des processus de sélection sociale. Cette concurrence est d'autant plus intense que plusieurs établissements voisinent dans un même secteur, et elle favorise les phénomènes de regroupement d'élèves en difficulté, ce qui pose alors des problèmes parfois aigus d'équité éducative.

Le travail de Vincent Dupriez s'interroge, quant à lui, sur la réalité de l'établissement scolaire, à l'heure théorique du « Local management school » et du nouvel impératif de contrôle des résultats. Il met en évidence des tensions structurantes de la situation actuelle, « entre tradition et transformations ». Si les chefs d'établissement valorisent leur rôle pédagogique, c'est aux tâches qui devraient en principe l'incarner qu'ils consacrent le moins de temps. Si les enseignants disent connaître très majoritairement des relations de confiance avec leurs collègues, elles ont une moindre portée d'action collective. 5 % de leur temps global de travail est affecté à « autre chose que la classe » ; la participation à des pans décisifs de l'organisation de l'établissement (formation des classes et attribution des classes aux enseignants) reste modeste. Pourtant, la collégialité, définie à la fois comme collaboration avec la direction et comme concertation pédagogique, influe positivement, d'après les enquêtes sur la baisse du nombre de comportements difficiles et sur la réussite des élèves.

La deuxième partie du livre est consacrée aux enseignants du secondaire. Christian Maroy et Bianca Cattonar, tout d'abord, font le point sur leur évolution sociologique. D'un côté, comme dans d'autres pays, la profession se féminise, et recrute toujours beaucoup, mais un peu moins qu'auparavant, dans les couches moyennes de la société, à un niveau de formation tendancielle plus élevé. L'homogamie y reste forte et la majorité des enseignants sont d'anciens bons élèves qui aimaient l'école. Mais par ailleurs, un tiers environ des enseignants a commencé par chercher d'autres métiers, un nombre non négligeable d'entre eux, est issu de couches inférieures de la société, certains, surtout des hommes de classe moyenne, étaient plutôt de médiocres élèves. On peut donc, autour d'un groupe idéal-typique composé de personnes fortement liées familialement à l'école et « reproducteurs » d'une position, signaler des modes différenciés d'insertion dans le métier.

Puis Christian Maroy s'interroge sur les déterminants de la satisfaction professionnelle enseignante, dans le contexte d'une augmentation des demandes de pré-retraite et d'une relative difficulté de recrutement. Les enseignants interrogés déclarent travailler en moyenne

36,6 heures hebdomadaires, dans une ambiance paisible et détendue, dont le cœur paraît être d'ailleurs davantage les relations avec les élèves ou avec leurs parents qu'avec les directions d'établissement. Ce tableau en apparence harmonieux rejoint l'importance du score de satisfaction global (82 %), néanmoins un peu plus faible que celui de la moyenne des travailleurs belges. De plus, malgré cette satisfaction globale, la moitié des enseignants envisageraient volontiers de changer partiellement ou totalement d'activité, d'autant plus qu'ils avancent en âge, ce qui signale les potentialités d'usure dans le métier. En fait, si 75 % des enseignants trouvent les élèves respectueux dans l'ensemble, 50 % ont néanmoins expérimenté « parfois » des agressions verbales, et davantage encore des problèmes plus banals d'indiscipline. Surtout, la relation avec les élèves, porteuse des plus fortes attentes, se révèle aussi une source de grande frustration relative. Par contre le rapport avec la matière tient ses promesses, comme la relation vie professionnelle-vie privée ou l'autonomie dans le travail. Au total, on peut dire que ce ne sont pas vraiment les conditions les plus matérielles du métier qui sont déterminantes mais bien plutôt les difficultés dans le travail et la relation avec les élèves qui colorent tous les autres aspects du métier, même si les relations professionnelles dans l'établissement sont loin d'être un facteur négligeable.

Dans l'article suivant, Bianca Cattonar fait part des résultats de son travail sur les identités professionnelles, définies à la fois comme l'adhésion à des modèles professionnels idéaux, la résultante d'un processus biographique continu, et des processus relationnels. Ces identités sont diverses et ne se laissent pas résumer à la dichotomie normative qui opposerait le « maître instruit » au « praticien réflexif ». D'ailleurs les capacités réflexives ne sont pas au premier rang des compétences reconnues comme décisives par les enseignants, contrairement aux compétences pédagogiques, à celles qui se déclinent en termes de savoir-être et de personnalité, ou à celles liées à la matière proprement dite. De même les « savoirs pratiques acquis par expérience » apparaissent visiblement moins importants pour les enseignants que pour nombre de chercheurs en éducation. Les enseignants se retrouvent positivement dans le triple rôle d'éducateur, de pédagogue et d'expert d'une discipline, souvent associés dans les réponses, alors que les rôles, de parents, de surveillants ou d'assistants sociaux révèlent plutôt des représentations négatives du métier. Ce ne sont pas leurs caractéristiques individuelles qui sont les plus importantes pour comprendre leur positionnement identitaire, mais celles des élèves qu'ils côtoient, ce qui est une autre manière d'accentuer l'importance du contenu réel du travail sur l'expérience enseignante.

Enfin, Stefania Casalfiore et Jean-Marie De Ketele cherchent à comprendre comment se structure l'activité

quotidienne en classe, alors que, comme le montrent bien des travaux antérieurs, l'apprentissage proprement dit est un but trop complexe et ambitieux pour pouvoir la réguler au jour le jour. Les auteurs, en testant les deux fonctions ordinairement avancées, la gestion de la matière au travers des activités prévues par l'enseignant, la gestion de l'ordre et de la discipline dans la classe, en viennent à en autonomiser une troisième, la gestion de l'engagement des élèves dans la tâche et de leur motivation. Cette fonction correspond bien à des évolutions macro-structurelles en matière de profil d'élèves et de rapport aux savoirs scolaires. Par ailleurs, contrairement à d'autres résultats, et peut-être sous l'effet de réponses de désirabilité sociale, c'est la gestion de la matière qui structure davantage la classe que l'ordre scolaire, même si ces deux fonctions se recouvrent largement et expliquent à elles deux une part décisive des actions en classe. Les auteurs se livrent également à une analyse fine des facteurs qui font varier l'importance de ces trois fonctions, qui peuvent être, selon les cas, la conception du métier, la filière d'enseignement ou la représentation qu'ont les enseignants des élèves.

À la fin de cet ouvrage riche et exigeant – les recherches quantitatives étant très précisément argumentées – plusieurs constats stimulants se dégagent, car au fond, malgré la diversité des articles, on peut lire l'ouvrage autour d'un certain nombre de convergences.

La volonté de moderniser l'école et ses enseignants ne peut faire l'économie de l'analyse de leur activité quotidienne, sauf à se satisfaire de généralités sur une fausse dualité opposant enseignants progressistes à ceux qui résistent au changement. Les aspects relationnels de l'activité apparaissent cruciaux, alors que les aspects pédagogiques apparaissent en tant que tels secondaires, mais peut-être aurait-il été nécessaire d'analyser plus précisément les zones de recouvrement et de disjonction des uns et des autres. Du coup, les nouvelles propositions centrées sur l'établissement ne peuvent qu'apparaître périphériques au regard de cette préoccupation centrale. Si les auteurs semblent parfois en appeler à un modèle d'*empowerment* qui redonnerait une place aux enseignants dans des domaines dont ils sont pour le moment exclus, cette proposition reste à instrumenter, si elle ne veut pas en rejoindre d'autres, dont l'ouvrage montre précisément qu'elles restent pour le moment plutôt incantatoires comme le travail sur projets ou la pratique réflexive.

Enfin, le lecteur français ne peut que noter avec grand intérêt, la place du développement personnel et de l'épanouissement dans ce qu'il est convenu d'appeler les modèles de justification scolaire. C'est le premier but éducatif déclaré par les enseignants et les chefs d'établissements, devant l'instruction stricto sensu ou la citoyenneté,

alors qu'en France, il n'est que bien plus faiblement présent. Il serait intéressant de se demander si ces contrastes dans les perspectives ont des conséquences – et lesquelles – en matière de relations avec les élèves et de construction de collégialité dans les établissements.

Anne Barrère
Université de Lille 3
Professeur

PASQUIER (Bernard). – **Voyages dans l'apprentissage. Chroniques 1965-2002.** Paris : L'Harmattan, 2003. – 273 p. (1)

Comme l'indique son titre, cet ouvrage se présente comme le récit d'un acteur et témoin des changements intervenus dans cette forme éducative appelée apprentissage et qui est l'objet de disputes sociales récurrentes depuis au moins un demi-siècle. Celui-ci a pour caractère stable de se dérouler pour une large part sur les lieux du travail. L'ensemble des textes réunis ici ont fait l'objet de publications dans des revues de statut divers allant de *Droit social à Personnel* et autres supports provenant des milieux professionnels des entreprises. C'est dire qu'il s'agit d'un corpus de textes qui ne prétendent pas analyser les changements de statut et de formes de l'apprentissage à partir des règles de méthode scientifique mais qui offrent une mise en perspective intéressante pour ceux (apparemment plus nombreux aujourd'hui qu'il y a deux décennies) qui prennent cette forme éducative pour objet de recherche.

Bernard Pasquier souligne en effet, à juste titre, que la restauration de l'apprentissage en déclin dans les années 1960 s'effectue parallèlement à l'instauration de la loi sur « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » en 1971. Cette intégration d'un ensemble de lois portant sur l'enseignement technologique du premier cycle, sur l'apprentissage et sur la formation permanente traduit indirectement les actions collectives menées durant la décennie précédente pour promouvoir une formation des jeunes et des adultes sur les lieux de travail. B. Pasquier évoque ces milieux dans lesquels lui-même a œuvré en tant que membre fondateur d'un organisme-conseil en formation auprès des entreprises et dans le milieu développement agricole, l'IPA (Institut Promotion Animation) dont les statuts étaient ceux d'une coopérative ouvrière de production. Cet organisme constitue un bel exemple d'individus engagés dans le changement social du monde qui les environne à partir d'actions pédagogiques inspirées par le personnalisme communautaire d'Emmanuel Mounier tel qu'il était exprimé dans la revue *Esprit* et l'idéologie autogestion-

naire diffusée, en France, par Albert Meister. Actions éminemment ambivalentes puisque se réclamant de visées émancipatrices et s'adressant pour les deux tiers d'entre elles aux cadres dirigeants et à la maîtrise, et participant à mettre en place dans les entreprises le « management » importé des pays anglo-saxons.

C'est aussi en tant que directeur du Centre Inffo, qui suit la suppression du département de formation permanente du CNIPe, que Bernard Pasquier témoigne des obstacles à la mise en œuvre de la loi de 1971 et notamment à la réalisation du droit à un congé individuel de formation. Il rapporte les actions que ce centre déploie auprès des comités d'entreprise pour convaincre les représentants des salariés de faire connaître ce droit et les possibilités qu'il leur ouvre.

Enfin, c'est en tant que secrétaire général du CCCA (Comité central de coordination de l'apprentissage) dans le secteur du BTP – qui a constitué pendant longtemps un exemple d'offre de formation alternée entre les lieux de travail et les institutions de formation pour les jeunes ouvriers, bien avant que celle-ci devienne l'objet de politiques publiques – que B. Pasquier retrace les principaux changements intervenus en la matière avec la décentralisation notamment.

Pour être très suggestif et nourri d'informations utiles à tous ceux qui tentent d'analyser ces questions de formation sur les lieux de travail pour les jeunes et les adultes, l'ouvrage de B. Pasquier est parfois d'usage difficile. Parce qu'il ne respecte pas rigoureusement la chronologie des faits, celle de l'apprentissage des jeunes n'épousant pas celle de la formation continue des adultes, parce qu'il n'utilise pas les codes établis en matière de statistiques par exemple (l'évolution des effectifs ne donne lieu à aucun tableau synthétique par exemple) ou en matière de textes législatifs. La chronologie qui ordonne cet ouvrage est plutôt celle de l'itinéraire d'un acteur, itinéraire qui permet de mettre en relation des phénomènes généralement perçus comme totalement séparés, mais qui ne fournit pas une grille de lecture immédiatement intelligible au lecteur non averti.

Lucie Tanguy
Travail et Mobilités
CNRS-Université Paris 10

NOTE

(1) Publié aussi dans la collection *Histoire et mémoire de la formation*, dirigée par Jacky Beillerot et Marcel Gaut.

POIZAT (Denis). – **L'éducation non formelle**. Paris : L'Harmattan, 2003.

Un « *professeur de piano dans sa salle à manger* » ; les « *poussins et benjamins* » d'un club sportif ; une « *amicale* » de joueurs d'échecs ; « *la fanfare ou le club des numismates* » ; une campagne d'éducation à la santé ; une église et son catéchisme, un syndicat, un atelier, une confrérie, une session d'alphabétisation des adultes... Qu'y a-t-il de commun à cette liste aux allures baroques ? Leur appartenance au domaine de l'éducation dite « non formelle ». L'ouvrage que consacre Denis Poizat à ce secteur prend pour point de départ l'extrême diversité des activités qu'on rassemble sous cette étiquette, et interroge du même coup le sens et les enjeux d'une classification qui entend mettre de l'ordre (mais quel ordre ? Et pour quelle fin ?) dans « *l'abondance des activités éducatives déscolarisées* ».

Il convient d'abord de souligner tout l'intérêt d'une approche du phénomène éducatif qui décide de ne pas s'en tenir aux seuls systèmes scolaires. « *La connaissance de l'univers éducatif* », écrit à juste titre Denis Poizat, « *ne se limite plus à la seule exploration des systèmes scolaires, elle se nourrit des organisations métissées, des réseaux éducatifs aux appartenances multiples* » (p. 10). À l'heure où bien des débats s'enferment dans l'école, toute contribution à l'entreprise de déscolarisation de la réflexion éducative est particulièrement bien venue. Comme le rappelle l'auteur, « *toutes les sociétés, sans exception, fabriquent leurs solutions éducatives qui ne sont ni école, ni famille, ni simplement milieu environnant* » (p. 11).

Des trois lignes d'analyse de l'entreprise de « déconstruction » de l'éducation non formelle et de la « *machine classificatoire* » dont cette catégorie est tributaire (p. 12), et à laquelle on pourrait résumer l'ouvrage, la première et principale ligne conduit de l'épistémologie au politique. C'est plus particulièrement l'objet de la première partie du livre, mais elle le traverse tout entier. Que recouvre donc cette étiquette, « éducation non formelle » ? De quelle classe d'objets s'agit-il dans cette (prétendue) classification, particulièrement à l'œuvre dans les institutions internationales et les politiques mondiales d'éducation ? À s'en tenir à la signification simplement *logique* du « non » de l'éducation non formelle, aucune des situations d'apprentissage rassemblées ici ne parvient à donner un sens et un contenu précis à la notion d'éducation non formelle : ni l'alphabétisation des adultes, ni le secteur de la formation professionnelle, ni ceux de la formation syndicale, des pratiques sportives, ou de l'éducation à la santé. La tentative de « *qualifier l'éducation non formelle par ses usagers* » (p. 27) n'est guère mieux fondée que les innombrables et illusoire essais de définitions de l'éducation

formelle que Denis Poizat prend soin de passer en revue (p. 35 sq.). Il y a dans ces pages les éléments d'une critique épistémologique de l'activité classificatoire dans le domaine de l'éducation que le lecteur souhaiterait sans doute voir menée plus avant. À quoi bon classer, au bout du compte ? L'entreprise de classification et de définition, en l'absence d'une théorie susceptible de construire ses objets, n'est qu'une illusion scientifique relevant de ce qu'Auguste Comte appelait plaisamment « *le dogmatisme puéril* ».

La naïveté scientiste serait pardonnaible comme péché de jeunesse si le classement ne recouvrait d'un brevet d'objectivité et de scientificité des enjeux autrement lourds de sens et de conséquences qu'une aimable opération logique. La question doit bien être posée : « *Les nomenclatures en éducation sont-elles utiles, et si oui dans quel cadre* » ? Et à quoi servent-elles ? Leur intérêt débordé l'intérêt de connaissance, et l'auteur signale leur portée pratique et politique : « *L'utilité des classifications internationales ne tient donc pas seulement aux informations qu'elles permettent d'identifier, de recueillir et d'analyser, elle provient du facteur de structuration du champ de l'éducation que ces classifications induisent de manière plus ou moins directe et explicite* » (p. 43). Mieux encore : elles établissent « *une hiérarchie des places et des rôles de telle ou telle modalité éducative* », et du coup déterminent « *un ensemble de mesures aux retombées pratiques importantes : allocation de moyens, investissements jusqu'aux effets sur la marche globale de la société* ». Ne faut-il pas alors aller un peu plus loin que ne le fait Denis Poizat, et dire que les nomenclatures et les classifications qui les soutiennent sont partie prenante d'une vision politique de l'éducation, qu'elles participent de la fabrication d'une image et d'une lecture imposée de l'univers éducatif ? Ne faut-il pas nécessairement franchir ce pas, si, comme le dit l'auteur, « *le nom de baptême de l'éducation non formelle provient des technologies planificatrices de l'éducation* » (p. 42) ?

La seconde ligne d'analyse recoupe cette perspective politique, en s'attachant cette fois à la signification *sémantique* du « non » de l'éducation non formelle. Il s'agit alors d'une négation active, et du drapeau d'un combat pour une autre conception de l'éducation. Il convient alors de noter comment « *la fortune de la classification "éducation formelle, non formelle, informelle", maintenant établie dans les nomenclatures de l'UNESCO, évoque la fin des années 60 et les années 70, période des indépendances de nombreux pays supportant désormais la charge de l'organisation ou de la perpétuation des systèmes éducatifs* » (p. 29). Sur ce terrain se croisent la croyance selon laquelle « *l'éducation non formelle jouerait un rôle compensatoire réel pour les pays pauvres* » (p. 19), et la

perspective des « *planificateurs de l'éducation* », espérant faire face aux coûts de la demande d'éducation croissante en se tournant vers des formes « *spontanées* » de formation, que certains comme Coombs vont même jusqu'à opposer à « *l'utopie dangereuse* » de « *la scolarisation généralisée dans les pays en voie de développement* » (p. 30). Les formes spontanées, non instituées d'éducation sont alors l'objet d'un double et paradoxal éloge, selon que l'on mette en avant, le courant de déscolarisation dans l'esprit de Ivan Illich ou de la théologie de la libération et des idées de Paulo Freire, leur aptitude à échapper au contrôle et à la régulation du système scolaire bureaucratique, « *à la standardisation, à l'institutionnalisation, à la sanction formelle d'organismes centraux de planification* » (p. 37), leur opposition même au fonctionnement du système formel, la place qu'y occupent les « *initiatives éducatives explicitement dirigées vers les groupes marginaux* », ou tournées vers les publics pauvres, ou bien selon qu'on voudrait y voir dans la ligne de la Banque Mondiale et des conceptions planificatrices inspirées des positions de Coombs, « *la perspective d'un modèle éducatif plus fluide* » et opposable à la politique de scolarisation généralisée.

La troisième ligne que le lecteur voudra peut-être suivre interroge enfin l'idée même de *forme*. Elle contribue du coup, même si telle n'est pas l'intention première de l'auteur, à éprouver une fois de plus la consistance et la fécondité du concept et de la théorie de la *forme scolaire*, élaborés comme on le sait par Guy Vincent. Elle permet de passer cette fois à une analyse *sociologique* du « non » de l'éducation non formelle. Denis Poizat y vient explicitement, quoique un peu timidement, dans la dernière partie de l'ouvrage ; la nécessité de ce recours se fait néanmoins sentir dès le début et à de multiples reprises dans le cheminement. Ainsi lorsque l'auteur, restituant les conclusions d'une recherche québécoise, doit démentir l'idée selon laquelle l'éducation non formelle aurait valeur substitutive ou compensatoire : non, l'éducation non formelle n'est une spécialité des pays à faibles revenus ! Non seulement toutes les sociétés développent des

systèmes non scolaires, mais, de surcroît, « *un fort taux de scolarisation entraîne une forte demande d'éducation non formelle tandis que dans les pays à faible développement économique, l'éducation non formelle y est particulièrement fragile* » (p. 19). Ainsi la forme scolaire tient-elle dans l'orbite de son rayonnement ce qu'on croit pouvoir poser en dehors d'elle. On le voit d'une façon saisissante dans la partie centrale de l'ouvrage, la plus empirique et la plus personnelle, puisqu'elle s'appuie sur les enseignements d'une recherche et de plusieurs missions de l'auteur au Mozambique. Denis Poizat s'est intéressé aux « *activités d'apprentissages organisées et structurées en dehors du cadre scolaire* », dont les plus fréquentes sont « *les activités économiques et l'apprentissage d'un métier* », et dont « *les lieux d'apprentissage sont éclatés : arbre, église, école, chantier, atelier...* » (p. 92). Le lien matériel à la structure scolaire y est faible, sinon inexistant. Et pourtant la forme scolaire est bel et bien là, dans les têtes, quand on considère le statut qu'y ont les savoirs acquis : « *L'analyse de leur perception par les enquêtés met au jour un paradoxe : les savoirs cités sont évoqués comme des savoirs scolaires alors que l'école est peu utilisée dans les trajectoires individuelles* » (p. 104).

Denis Poizat avouait au début de son travail une ambition : celle d'une « *remise en cause radicale du système de classification internationale* ». Le lecteur au terme de l'ouvrage peut regretter que cette entreprise fléchisse, et que l'auteur au bout du compte paraisse hésiter entre la déconstruction épistémologique et politique annoncée, et une relance de la « *machine classificatoire* » pourtant mise en cause. Il est vrai que la conclusion cherche une issue du côté du droit comparé, qui autoriserait « *l'identification d'espaces d'appartenance diversifiés* », en opposition à une mondialisation « *synonyme d'homogénéisation des formes d'éducation* » (p. 213). Quoi qu'il en soit, le livre de Denis Poizat éclaire utilement les chemins d'une déconstruction nécessaire.

Alain Kerlan

ISPEF, Université Lumière Lyon 2