

NOTES CRITIQUES

ALBERO (Brigitte) (dir.). – **Autoformation et enseignement supérieur**. Paris : Lavoisier ; Hermes-science, 2003. – 316 p.

Malgré son apparente et, me semble-t-il, opportune, neutralité, le titre de cet ouvrage collectif pose le problème récurrent traité par les auteurs : l'enseignement supérieur doit-il prendre acte de sa subversion par l'autoformation ou se donne-t-il comme ambition de la contenir sur ses marges ? Il est vrai que les joueurs de l'auto (-formation mais aussi -nomie et -évaluation) tiennent depuis fort longtemps des propos incantatoires qui annoncent périodiquement la fin du *paradigme de l'instruction* et son remplacement par le *paradigme de l'apprentissage*. Interrogés, les étudiantes et les étudiants ne voient toujours rien venir ! Même si elles ne sont pas toujours absentes de cet ensemble ambitieux, ces dérives prophétiques sont limitées par un projet éditorial qui mérite d'être relevé et salué. Sur le fond, plutôt que de m'assujettir au plan du livre, je m'attacherai à suivre une autre logique, celle qui partira de l'opportunité de l'autoformation dans une université incapable de gérer sa massification pour aller jusqu'aux limites actuelles de la formation ouverte et à distance (FOAD) en déplorant deux impasses faites sur la recherche en matière d'enseignement universitaire.

Un projet éditorial coopératif

La tentation du *petit meurtre entre amis* est toujours grande. Brigitte Albero et les auteurs qu'elle a su réunir y résistent de plusieurs manières : la première, toute simple, est celle de la coconstruction, celle du co-contrôle, suis-je tenté d'écrire. Parfois agaçant, ce parti-pris de *regards croisés* permet d'échapper à un emballement parfaitement décrit par Monique Linard : « Le cercle devient vicieux et le système s'emballa de lui-même par *feedback* positif » (p. 257). Les auteurs deviennent les lecteurs d'autres auteurs qui induisent un ajustement de l'écriture. Visible et lisible dans plusieurs contributions, cette pratique harmonisatrice explique l'efficacité dans la lutte contre la *dispersion* relevée par Jean-Marie Barbier dans sa *postface* (p. 265).

Une autre bonne manière réside dans la diversité des auteurs qui encadrent le propos : habilement choisis pour leur appartenance au sérail de l'autoformation ou pour leur distance critique, ils se répondent et s'interrogent mutuellement. Au nombre de dix-huit pour trois parties et douze chapitres, ils interviennent dans un ordre qui ne doit rien au hasard puisque l'ouvrage est ouvert et fermé par deux *éclairages externes*, l'un lointain (Daniel Apollon en Norvège) et l'autre proche (Jean-Marie Barbier au CNAM). Dupliquée, cette stratégie se retrouve sur le seuil de chaque partie qui s'enchaîne avec la précédente dans un ordre logique sur le plan expositif : l'autoformation comme notion ne saurait être mieux introduite que par Philippe Carré, pour l'autoformation comme pratique, Pierre Caspar préfère mettre le pluriel et l'accompagner de l'adjectif *innovantes*, Pierre Landry met en rapport l'autoformation et les technologies avec l'évolution de *la demande sociale* (p. 191). Ces *regards croisés*, expression reprise par les deux premiers auteurs, constituent une façon saine de lutter contre le foisonnement cancérigène de la référence au réseau qui accroît « l'excès du pouvoir de faire sur le pouvoir de prévoir » (Linard, p. 252).

Mais la précaution la plus efficace consiste à remettre au lecteur les clés de l'ouvrage pour l'inciter à résister dans le cadre d'une négativité seule à même de l'impliquer dans le propos. Le matériau réuni par Brigitte Albero est exemplaire de ce que devrait être un ouvrage publié aujourd'hui dans le cadre de l'enseignement supérieur : une liste des auteurs permettant de situer qui dit quoi à partir d'où, des annexes présentant les principaux réseaux évoqués dans le livre mais aussi la méthode de rédaction et de contrôle adoptée, une bibliographie de onze pages, assez complète et peu sujette à caution, même si son ordre rétrochronologique agace nos habitudes de lecteur universitaire, des index judicieusement renseignés pour les auteurs cités, les sigles et acronymes ainsi que les notions abordées. Comme nul n'est parfait, je me permettrai de relever un niveau inhabituel de fautes de français et d'orthographe qui déparent un ouvrage que vont consulter chercheurs, enseignants et même étudiants. En sont emblématiques la page 88 avec son accord de participe oublié tout comme son « de part » qui cède à la mode de la double préposition en négligeant son origine et les pages 205-206 dont un long paragraphe est dénué de tout accent et signe diacritique ! Signe des temps informa-

tiques dont l'autoformation par recours aux technologies de l'information et de la communication devrait nous prémunir.

Les opportunités de l'autoformation dans la crise (de croissance) de l'université

Une fois énoncés ces prolégomènes de lecture, suivons le raisonnement implicite de l'ouvrage : dédié à Joffre Dumazedier, il profite de la crise de l'université française pour suggérer de recourir à une solution déjà éprouvée dans quelques rares lieux. Même si la *disputatio* constitue le point ultime de la démarche universitaire médiévale, c'est plutôt dans l'éducation mutuelle qu'il faut aller chercher l'origine de l'autoformation nettement différenciée de la *solo formation*, stéréotype issu de l'autodidaxie où, pourtant, l'apprenant est abandonné à sa solitude. La classification de Philippe Carré (les fondateurs – 1967-1985 – puis les mouvements fédérateurs – 1985-2000) confirme l'introduction tardive et la place marginale de ce mouvement dans l'enseignement supérieur. Plusieurs auteurs soulignent les difficultés inévitables d'un ordre d'enseignement passé en quarante ans de cent mille étudiants à plus de deux millions. Bien qu'étayée par les propos d'Alain Renaut (1995 et 2002), l'analyse manque de souffle et de pertinence. Certes, sa dialectique est correctement établie par Nicole Poteaux mais le lecteur reste perplexe en découvrant six couples antinomiques traités en neuf pages (131-140). Certains, comme autoformation et autonomie, évoqués par d'autres auteurs, sont plus complémentaires qu'opposés entre eux. En revanche, la massification explique bien à elle seule la tension entre le maintien de la forme universitaire et l'innovation consistant à confier aux étudiants la conduite de certains de leurs apprentissages. Oui, mais lesquels ?

L'histoire et les dispositifs évoqués nous renseignent et expliquent le silence relatif de l'ouvrage : c'est dans la périphérie des enseignements, dans un *no teacher's land* que se profile l'histoire française de l'autoformation dans l'enseignement supérieur. Des terrains délaissés et des opportunités saisies expliquent les développements des quatre dispositifs constamment évoqués : le premier cycle sur mesure (p. 270-273 *et passim*) est un enseignement de DEUG scientifique dont le développement n'est pas étranger à la crise des études scientifiques en France, le centre de recherche et d'application pédagogique en langues (CRAPEL de Nancy 2) vient pallier la faiblesse linguistique des étudiants francophones sans empiéter sur le territoire des spécialistes universitaires des langues qui délaissent cet enjeu, l'enseignement de l'informatique et la pédagogie de la formation pour adultes initiée par Bertrand Schwartz complètent ce tableau des marges

occupées par l'autoformation, en attendant mieux. Il est vrai que, dans un souci aisément compréhensible, le ton adopté par la plupart des auteurs, à l'instar de Brigitte Albero (« [...] l'autoformation peut venir s'inscrire en complémentarité avec les contenus des séances collectives, en grand ou en petit groupe, et peut déboucher sur des « enseignements sur mesure » en présentiel, médiatisés et/ou à distance », p. 61) adoptent un ton conciliant et évitent la polémique avec l'université dans laquelle ils tentent de survivre et de se développer. Sans doute touche-t-on là une des limites du genre que Jean-Marie Barbier met en évidence et propose de traiter par une « observation fine des interactions discursives et des articulations et combinaisons d'activités individuelles et collectives des sujets concernés » (p. 269). On ne saurait délimiter plus précisément les prudences d'ordre tactique et le statut scientifique du savoir issu de la recherche.

Les impasses de la recherche sur l'enseignement universitaire

Le déséquilibre entre l'enseignement supérieur trop rapidement confondu avec l'université et l'autoformation apparaît comme un handicap pour la crédibilité du propos tenu dans l'ouvrage. Des études récentes, qualitatives et quantitatives, sur l'échec à l'université auraient pu et dû être mobilisées (Beaud, 2002, par exemple) et l'appartenance du groupe *e-pathie*, auquel contribue Brigitte Albero, au Réseau de recherche sur l'enseignement supérieur (RESUP) fournissait une occasion, qui n'a pas été exploitée, de diagnostiquer précisément les éléments du dysfonctionnement universitaire liés à la massification et de proposer les éléments de solution apportés par l'autoformation. Tout le monde s'accorde pour penser que la crise majeure se situe au niveau du premier cycle, le L du nouveau cursus européen, le LMD. Quels apports de l'autoformation à la diminution de l'échec ? Quelles conditions à sa mise en œuvre dans la structure la plus minée par le décrochage, le premier cycle universitaire ?

Mais c'est en termes prospectifs que le diagnostic pêche le plus : imaginons que, sortant de son ghetto, l'autoformation se transforme réellement en nouveau paradigme du supérieur. Quelles transformations l'université française doit-elle envisager pour éviter de disparaître ? Déjà apparaît un classement qui situe au soixante-cinquième rang mondial la première de nos universités, Paris-VI, Pierre et Marie Curie. Allons-nous encore reculer ou prendre la mesure du défi auquel nous sommes confrontés ? Après avoir signalé les apports indéniables des analyses de pratique consignées dans la partie qu'il introduit, Pierre Caspar ne manque pas de poser les questions qui découlent de ce diagnostic pour le moins impré-

cis de l'état de l'université ; « la première est relative à la dissémination des pratiques d'autoformation dans des cursus fondamentaux » (p. 128) et, comme il esquive la réponse en signalant que cela se pratique dans le monde de l'entreprise, le lecteur attentif a compris qu'il n'en va pas de même dans l'*Alma mater* ! La seconde concerne l'évaluation des résultats de l'autoformation, notamment en termes d'acquis professionnels. Irions-nous jusqu'à une validation des acquis universitaires, juste retour de manivelle de la validation des acquis de l'expérience (VAE) ? Les trois dernières soulignent le degré d'impérialité de l'université française par rapport aux enjeux d'une offre mondiale ou globale de formation : la FOAD va-t-elle nous obliger à renoncer à notre exception culturelle et nous faire nous aligner sur une marchandisation forcenée de l'enseignement et de la formation ? Qui va décider des programmes de FOAD, les financeurs ou les enseignants-chercheurs ou d'autres responsables ? Enfin, qui possède les droits d'auteur dans un univers où les établissements ne seront même plus en mesure de fournir les investissements colossaux exigés ? Toutes questions qui trouvent des éléments de réponse dans l'analyse d'Emmanuel Triby : « l'importance des réseaux et la nécessité d'une médiation deviennent des traits distinctifs d'une activité économique efficiente » (p. 116).

Les limites de la formation ouverte et à distance dans l'enseignement supérieur français

C'est sans doute le mérite principal de cet ouvrage que de situer très précisément les acquis indéniables « d'une réflexion individuelle et collective qui se centre sur les questions posées à, dans et sur l'enseignement supérieur » (Albero, p. 22). Modeste et ambitieux, le défi est relevé dans sa double dimension pédagogique et organisationnelle, même s'il ne l'est pas tout à fait en ce qui concerne l'économique et le culturel, comme je me suis efforcé de le souligner sans acrimonie. Plusieurs auteurs convergent pour confirmer que la pédagogie de l'autonomie en autoformation est l'objet d'un accord : il ne s'agit plus de mettre l'apprenant en situation d'enseignement assisté par ordinateur (EAO) mais de combiner présentiel et distantiel, de pratiquer le conseil sans la prescription, de différencier l'accompagnement en mettant à disposition des ressources, des « locuteurs natifs », pour l'enseignement des langues, et un conseiller pour la méthodologie (p. 150, par exemple). Les nouveaux repères liés à un univers moins marqué par l'implicite se devaient d'être situés. Ils le sont parfaitement dans cet ouvrage qui s'appuie sur l'expérience de plusieurs milliers d'étudiants et centaines de concepteurs, conseillers et accompagnateurs ou évaluateurs de parcours de formation.

Dans un chapitre qui mériterait à lui seul une recension, Didier Paquelin et Hugues Choplin dépassent le stade de la transmission ou de l'acquisition des savoirs et des compétences pour étudier la mise en œuvre d'un dispositif de formation ouverte et à distance (DFOAD). Reprenant et citant Michel Foucault (1975, p. 123), les auteurs établissent de manière probante les avantages d'une architecture ouverte de formation qui contredit certaines prétentions excessives de l'ingénierie de formation. L'avantage du dispositif, si l'on en croit l'étude, réside davantage dans ce qu'il n'impose pas mais qu'il fait faire que dans ce qu'il détermine (p. 182) : « Un DFOAD est un potentiel qui se réalise sous l'action régulatrice des étudiants et des enseignants, des tuteurs, et du contexte institutionnel, dans une logique de coconstruction dont l'aboutissement est le dispositif vécu. Cette coconstruction est tendue vers la recherche d'une pertinence, d'une valeur ajoutée partagée par l'ensemble des acteurs engagés dans l'acte éducatif ».

Enfin, il ne saurait être question de passer sous silence les apports fondamentaux de Monique Linard dont le chapitre « autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie » est l'occasion de plusieurs synthèses éclairantes souvent situées en notes (p. 246, 250, 254 et 256) mais toujours liées au développement sur l'autoformation dans la modernité : « Notre propos est de montrer que l'instrumentation massive des activités par les technologies d'information et communication bouleverse en profondeur les conditions de production et de transmission des activités et des connaissances, dans la société en général et plus encore à l'école et à l'université » (p. 243). Programme tenu en une vingtaine de pages aux références nombreuses et contemporaines ! Comme il n'est pas question de résumer ce qui est déjà une synthèse brillante et claire, je me contenterai de citer un seul constat, avec l'intention explicite de faire lire toute la contribution : « Avec le réseau, il devient évident que les effets de nos actions nous dépassent et excèdent de loin nos capacités de les contrôler » (p. 251). Autrement dit, le réseau, par sa puissance, ruine la situation classique d'enseignement dans laquelle le droit à l'erreur est assuré par l'école (« le loisir »). Aujourd'hui, tout est *negotium* ou absence de loisir ! Apprenants et enseignants sont projetés dans une situation qui risque de leur échapper : la technique accroît à l'infini leur pouvoir de faire (fût-ce virtuellement). Comment vont-ils pouvoir trouver ou retrouver du temps pour prévoir, ce qui fonde la responsabilité, et s'autoriser à apprendre pour les uns et à enseigner pour les autres ?

Ouvrage de référence sur l'autoformation dans l'enseignement supérieur, ce livre coordonné par Brigitte Albero a le mérite de signifier par son écriture réticulée les acquis d'une quarantaine d'années passées à monter,

faire vivre et évaluer quelques systèmes et dispositifs d'autoformation, au sens coopératif du terme, pratiquement tous liés au développement de la formation ouverte et à distance. Il est sans doute opportun au moment où dans l'université française, la construction démocratique, composante majoritaire mais pas unique de l'enseignement supérieur, se trouve à une croisée des chemins. Plus encore que l'enseignement secondaire, l'université a assuré une massification impressionnante en multipliant par vingt ses effectifs en quarante ans. Mais a-t-elle su renouveler ses dispositifs et ses pratiques ? Il semblerait que non quand on lit les statistiques du décrochage et de l'échec dans son premier cycle. L'idée séduisante de faire reposer la lutte contre ces phénomènes sur l'individualisation ou sur la personnalisation n'est pas toujours explicitement défendue par les auteurs. Ils se contentent la plupart du temps de présenter, pour des raisons tactiques qu'il ne convient pas de rejeter sans examen, l'autoformation comme un complément efficace de la pédagogie universitaire. C'est dans l'examen des pratiques et des conséquences de l'introduction des technologies d'information et de communication qu'ils m'ont convaincu dans la mesure où, sans leur apport réflexif et éthique, nous risquons d'entrer dans la société de la connaissance par le petit bout du *e-learning* et de la concurrence internationale, comme le souligne Monique Linard qui défend un projet plus politique : « Mettre les technologies au service d'une autonomie existentielle et non pas seulement technique de l'action, d'une conception solidaire éthique et non pas seulement utilitariste de la connaissance, d'une connaissance réflexive complexe et non pas seulement rationaliste objectiviste du monde » (p. 263).

Richard Étienne
Université Montpellier 3

BELMONT (Brigitte), VÉRILLON (Alette). – **Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?** Paris : CTNERHI / INRP, 2003. – 216 p.

C'est sans doute parce qu'elle est loin d'être réalisée que l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire est l'objet de nombreuses publications. Cet ouvrage mérite de retenir notre attention, car, en mêlant habilement l'exposé de l'évolution de la notion d'intégration dans plusieurs pays d'Europe à la variété des réformes et des pratiques mises en œuvre, il montre la complexité des situations concrètes, la polysémie des mêmes notions invoquées par tous, les enjeux individuels, professionnels, idéologiques, politiques, soulevés par la représentation du handicap. La prise en compte du droit à

l'éducation pour les personnes en situation de handicap prend ainsi des formes très variées.

Ce livre rend compte d'un séminaire européen, organisé à l'Institut national de recherche pédagogique en 2000, sur le thème *intégration et pratiques éducatives pour tous*. Il compare les situations dans plusieurs pays européens : Italie, Royaume-Uni, Espagne, Belgique, France. Ces situations sont très contrastées et les différences nationales ou locales alimentent des débats passionnés autour des mêmes notions. Trois grandes options se dégagent de l'analyse des systèmes éducatifs en Europe : l'intégration totale des enfants handicapés dans le système scolaire ordinaire et la quasi-disparition des établissements spécialisés (Italie, Portugal, Norvège) ; deux organisations distinctes, soit l'enseignement spécial, soit l'enseignement ordinaire (Belgique, Pays Bas) ; une approche plurielle offrant tout un éventail de liaisons entre les deux systèmes (Allemagne, France, Royaume-Uni).

La mise en œuvre des politiques d'intégration subit de nombreuses vicissitudes. Les dispositifs législatifs sont peu respectés lorsque les acteurs des différents systèmes éducatifs résistent à toute transformation. La représentation du handicap reste fixée sur une conception médicale d'une déficience incompatible avec les exigences de niveau et de rythme des apprentissages ; la formation des enseignants demeure inchangée. Les familles des enfants « normaux » craignent une baisse du niveau des classes qui accueillent des enfants handicapés. Les personnels défendent des positions statutaires et le travail en équipe, regroupant des professionnels très divers, se fait mal. Le financement des réformes annoncées ne suit pas.

Pour éviter l'écueil d'une trop grande disparité entre les enfants « ordinaires » et les enfants « intégrés », l'idée de s'intéresser à toute la diversité des enfants présents dans une classe ouvre une brèche dans la rigidité de la plupart des systèmes d'enseignement. Théoriciens et praticiens ont redécouvert l'esprit de la pédagogie nouvelle du début du XX^e siècle pour promouvoir une pédagogie différenciée, présentée comme la solution privilégiée aux problèmes posés par l'hétérogénéité du public scolaire. L'individualisation de l'enseignement remet en cause l'ensemble du système scolaire. Elle ne propose pas de reconstruire un modèle pédagogique précis, mais invite à une réflexion alimentée par une attention constante portée à la diversité des élèves, afin de contribuer à la réussite de chacun dans un parcours individualisé.

Tous les intervenants des processus d'intégration scolaire des enfants handicapés sont-ils d'accord sur le sens et les contenus des notions qui servent de références à leurs objectifs et à leurs pratiques ? Rien n'est moins sûr. La mise au point d'Eric Plaisance (1) sur l'évolution histo-

rique des notions est donc particulièrement bienvenue dans cet ouvrage.

« *Les orientations définies par la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées ainsi que les premiers textes d'application pour l'intégration scolaire reposaient sur des représentations un peu frustes, en tout cas non questionnées du handicap* ».

Depuis cette période, plusieurs tentatives de classification des handicaps, menées dans le contexte international, ont contribué à faire évoluer les idées et les pratiques. Paradoxalement, la loi de 1975, qui instaure en France l'obligation scolaire pour les enfants handicapés, se garde bien de définir la notion de handicap, mais insiste au contraire sur la diversité des cas qui empêche le recours à toute définition consensuelle. Ce sont les commissions spécialisées qui statuent au cas par cas. Dans l'interprétation proposée par Robert Castel (2) ce mode de gestion technocratique des différences escamote le débat de fond sur le handicap, mais place le sujet sur un parcours social tracé d'avance. Le handicap est ainsi promu comme un champ homogène et autonome de la politique sociale. La loi de 1975 a certes énoncé dans son article 1 sa volonté d'intégrer et de maintenir les personnes handicapées dans un cadre ordinaire de travail et de vie, mais très vite l'intégration scolaire, en faisant appel à des prises en charges spécialisées, a constamment alimenté la discussion sur le type d'éducation à retenir : ordinaire ou spéciale ? Le dispositif français a séparé ou entrecroisé les types d'éducation, alors que d'autres pays, comme l'Italie, se sont concentrés sur la mise en œuvre d'une immersion des enfants handicapés dans le milieu scolaire ordinaire.

Pour en revenir à la France, force est de constater que l'intégration en milieu scolaire ordinaire, demeure exceptionnelle, fragile, discontinue (Rapport IGAS-IGEN) (3). Même si le plan HANDISCOL a réaffirmé fortement le droit à la scolarisation pour tous les enfants, la filière de l'éducation spécialisée est loin d'avoir disparu. On voit aussi apparaître une voie médiane qui crée des interconnexions entre les deux systèmes, dans le souci de trouver des solutions souples, diversifiées qui tendent à favoriser l'intégration scolaire.

Les efforts des pays pour définir et mettre en place une politique d'intégration scolaire ont trouvé dans les travaux de l'OMS des appuis théoriques visant à clarifier la notion de handicap. L'objectif était *de faciliter le travail des spécialistes et des différents services, en leur fournissant un langage commun et des possibilités d'évaluation des personnes et des traitements* (p. 29). Une première classification, publiée en 1970, identifiait trois niveaux dans la notion de handicap : la déficience, d'ordre bio-médical, l'incapacité d'ordre fonctionnel, le handicap enfin, considéré comme

un désavantage généré par un environnement social et matériel qui ne convient pas. L'introduction de la dimension sociale joue un rôle essentiel dans l'évolution de la représentation du handicap. Elle n'est plus centrée sur l'individu mais sur son rapport à l'environnement. En 2001, une nouvelle classification propose un schéma interactif des trois niveaux, jusqu'alors pris isolément. Le handicap est donc considéré comme la résultante de l'interaction entre une personne ayant des besoins spécifiques et un environnement qui n'en tient pas compte et la place ainsi dans une situation de discrimination.

Après cette analyse on comprend mieux comment en 25 ans les définitions du handicap se sont déplacées de la personne vers son environnement, pour aboutir à la notion de « situation de handicap », qui nécessite une politique de non discrimination envers toutes les personnes ayant des besoins spécifiques, à l'école comme dans tous les autres secteurs de la vie sociale.

La connaissance de l'évolution de la notion de handicap est indispensable pour comprendre les changements opérés dans les systèmes scolaires. Le lien entre le champ théorique de l'élaboration des notions et celui des pratiques éducatives est loin d'être simple et direct. Les mêmes mots sont souvent utilisés pour justifier des choix opposés. L'intégration par exemple est au cœur de nombreux conflits. Les contributions réunies dans cet ouvrage font état de situations tantôt minoritaires, tantôt généralisées. Elles sont présentées dans leur contexte politique et institutionnel spécifique, ce qui permet au lecteur de mieux saisir les contraintes qui pèsent sur l'école et de résister à la tentation de l'utopie.

Depuis 1970 l'Italie (4) a fait le choix de l'intégration ordinaire de tout enfant handicapé. Pour réaliser ce choix il a fallu sans cesse adapter le système éducatif à des exigences nouvelles et modifier fréquemment la législation. C'est ainsi que la continuité de l'intégration scolaire a été progressivement assurée jusqu'à l'université. Le circuit de l'éducation spécialisée a été supprimé. Celle-ci est venue renforcer une intégration toujours fragile et qui demande au cas par cas des compétences spécialisées. La pédagogie spéciale apporte des réponses adaptées aux besoins quand ils se présentent et là où ils se trouvent. Elle développe des stratégies liées non pas au type de handicap, mais à la situation de handicap pour en réduire le plus possible les effets négatifs. En trente années le système scolaire a été profondément modifié par l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Les relations de l'école avec son environnement, la formation des enseignants, l'évaluation des élèves et des établissements, les relations avec les familles, les liens avec le monde du travail, tout a été remanié, critiqué, expérimenté. La personne en situation de handicap peut ainsi

contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation au sein du système scolaire. Elle devient alors une personne-ressource pour améliorer la connaissance et la communication du sujet normal, et pour adapter la pédagogie à la diversité des cultures et des aptitudes des élèves.

Les deux expériences italiennes relatées dans l'ouvrage insistent sur le fait que la mise en œuvre d'une pédagogie individualisée ne peut se faire qu'avec une équipe éducative aux compétences très diversifiées, en relation étroite avec le monde extérieur à l'école (famille, travail), et qu'elle impose des transformations profondes dans la formation, les curricula, l'évaluation. L'intégration a besoin d'un vaste réseau d'interventions pour pouvoir s'affirmer et les intervenants ne peuvent être livrés à eux-mêmes. Ils doivent être aidés à faire le point de leurs expériences pour faire face à de nouvelles situations.

En Grande-Bretagne, contrairement à l'Italie, les lois adoptées par le Parlement et les circulaires gouvernementales permettent une grande flexibilité d'emploi. Ce qui explique les importantes différences qui existent dans les dispositifs mis en place. Dans la période actuelle les débats qui font rage autour des « *special educational needs* » et « *inclusive education* », s'inspirent d'orientations d'actions très variées. D'un côté on considère que c'est l'enfant ayant des besoins spécifiques qui doit s'adapter au système scolaire, avec éventuellement des aménagements individuels ; de l'autre côté, on s'engage dans une démarche d'inclusion. L'organisation sociale et pédagogique de l'école met tout en œuvre pour réduire ce qui entrave la participation de tous les élèves. Cette politique d'inclusion implique un changement radical des écoles ordinaires au profit d'une pédagogie différenciée, capable de tenir compte de toutes les diversités quelles qu'elles soient. Les auteurs citent l'exemple de l'*Ullswater Community Collège* (5) qui considère que les principes d'inclusion et de participation concernent tout le monde et ne se limitent pas aux élèves handicapés dans l'école. Tous les élèves bénéficient du soutien dont ils ont besoin, y compris une pédagogie, un curriculum et une évaluation différenciés.

Le terme d'inclusion n'est-il qu'un mot à la mode qui signifie les mêmes processus que ceux de l'intégration ? Pour les auteurs, l'inclusion a un sens beaucoup plus large que l'intégration. « *Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne doit être stigmatisé et que tout le monde ait les mêmes droits* ». Les transformations du système scolaire et l'augmentation des ressources économiques et humaines sont sensiblement les mêmes que celles qui avaient été mentionnées dans les expériences italiennes de pédagogie individualisée.

Les situations expérimentales exposées par les intervenants au colloque ne rendent pas compte de la situation

générale du système scolaire de chaque pays. Les exposés sur les transformations de la législation sont fort utiles pour comprendre que la mise en application de la loi relève le plus souvent de l'utopie et que la persistance des représentations négatives du handicap pousse à maintenir une politique d'exclusion. L'Italie mise à part, la Grande-Bretagne, l'Espagne et la France ont gardé la structure du double circuit : le circuit de l'éducation spécialisée et le circuit scolaire ordinaire à l'intérieur duquel on tente d'intégrer au cas par cas des enfants atteints de déficits qui peuvent demander des adaptations et des aides spécifiques, mais qui ne remettent pas en cause l'ensemble du système d'enseignement. Les expériences françaises présentent une voie médiane qui s'appuie en partie sur les structures mises en place par le plan HANDISCOL et qui s'efforce de faire travailler ensemble l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire. Les expériences d'intégration sur le terrain se caractérisent par leur grande hétérogénéité. Ainsi les enfants à besoins spécifiques se retrouvent (6) :

- dans une classe d'enseignement ordinaire, seul ou en groupe, avec ou sans soutien d'un enseignant spécialisé ;
- dans une classe d'enseignement ordinaire qu'ils quittent à certains moments pour se rendre dans un service spécialisé, à l'intérieur ou à l'extérieur de celle-ci ;
- dans une classe d'enseignement ordinaire et fréquentant une classe d'enseignement spécialisé à temps partiel ;
- dans une classe spécialisée intégrée dans une école ordinaire
- dans une école d'enseignement spécial et fréquentant une école ordinaire à temps partiel.

L'entrecroisement des deux systèmes d'enseignement s'effectue avec l'intervention de services spécialisés très divers.

Quelle que soit la situation retenue, l'intégration scolaire, en France comme ailleurs, rencontre toujours de vives résistances, mais impose progressivement des changements importants dans les objectifs de l'éducation et les pratiques pédagogiques. L'ouverture de l'école sur son environnement, le travail en équipe faisant appel à des intervenants extérieurs à l'école, l'individualisation de l'évaluation des résultats, le souci d'assurer une continuité entre les différents cycles d'enseignement, la formation des enseignants, sont autant de domaines remis en cause par l'intégration ou l'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Leur présence oblige tous les acteurs à travailler en réseau, à améliorer leurs compétences, à promouvoir des réformes issues de leurs réflexions sur leur propre engagement.

La lecture de cet ouvrage, qui allie utilement l'exposé de l'évolution des notions à la diversité des situations

concrètes, achèvera de convaincre le lecteur que le handicap est encore et toujours une source renouvelée de représentations sociales conflictuelles. L'élève handicapé semble tour à tour perçu comme un cheval de Troie ou une chance pour faire évoluer des situations figées. « De l'intrusion à l'inclusion », telle est la direction du chemin qui reste encore à parcourir.

Suzanne Mollo-Bouvier

NOTES

- (1) Cf. le chapitre d'Éric Plaisance : *Evolution historique des notions*, p. 23-34.
- (2) Selon Castel, « *Si l'on ne sait trop à quoi correspond, cliniquement parlant, le handicap, et si l'on est encore plus embarrassé pour traiter les handicapés, par contre, cette étiquette place le sujet sur un parcours bien balisé* ». In R. Castel (1981), *La gestion des risques*. Paris, éd. de Minuit.
- (3) IGEN-IGAS (1999). *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés*, tomes I et II, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère de l'Éducation nationale.
- (4) Cf. Lucia de Anna, *Un enfant gravement handicapé à l'école*, p. 37-59.
- (5) Cf. Felicity Amstrong, Len Barton, *Besoins éducatifs particuliers et « inclusive education »*, p. 85-99.
- (6) Cf. Jean-Jacques Detraux, Pascale Biot : *co-construire un projet d'intégration*, p. 198-214.

BODÉ (Gérard), MARCHAND (Philippe) (dir.). – **Formation professionnelle et apprentissage, XVIII^e-XX^e siècles.** Lille ; Paris : Revue du Nord ; INRP, 2003. – 519 p.

En publiant les actes de ce colloque international tenu à Villeneuve-d'Asq en janvier 2001, les deux initiateurs de la manifestation et auteurs de l'ouvrage contribuent à placer l'histoire de l'enseignement technique et professionnel au cœur de problématiques contemporaines. Les questions de développement économique, de compétitivité de territoire, de régulation sociale peuvent trouver dans ces vingt-huit contributions des éclairages tout à fait nouveaux et pertinents. En effet Pierre Caspard lui-même, en avant-propos, note que sa propre expression de « chantier déserté », lancée en guise d'alerte en 1989, n'est plus de mise, eu égard au renouvellement des travaux, et à la séduction qu'opère désormais ce champ de la recherche à l'encontre d'autres chercheurs des sciences sociales, non spécialistes du domaine. Mais au-delà de ce constat d'attractivité dynamique des questions de formation professionnelle, l'ensemble des travaux présentés se place d'emblée sous la double focale du temps long et de l'analyse comparative avec d'autres pays, touchés par le processus

d'industrialisation, avec le regret clairement formulé de l'absence de chercheurs britanniques pourtant sollicités.

L'ouvrage propose cinq grandes parties thématiques traversées elles-mêmes par plusieurs angles d'approche, inhérents aux politiques de formation, à l'émergence de modèles, aux facultés de résistance ou de changement, à l'identité ouvrière. Si le découpage proposé reste relativement équilibré, en revanche les deux dernières parties n'offrent pas toute la cohérence attendue à la fois par le biais des titres retenus, et par le regroupement d'études abordant des branches professionnelles fort différentes, dont le lien reste parfois à démontrer. Mais ce constat n'ôte en rien à la qualité et l'intérêt très réels des analyses retenues à titre individuel. Ce constat traduit tout simplement la montée en puissance d'une recherche encore en devenir, riche de potentialités d'investigation. Voyons, dans cette juxtaposition très difficilement inévitable de présentations diversifiées, bien davantage une solide planche d'appel pour des travaux à venir, invitant à de très nombreuses nouvelles pistes de recherche, qu'une faiblesse conceptuelle ou d'organisation, au regard des enseignements apportés et des interrogations soulevées.

Tout d'abord les questions d'enseignement technique et professionnel suscitent sur trois siècles un intérêt permanent de la part d'un ensemble d'acteurs, qu'ils appartiennent à la sphère économique ou qu'ils relèvent de mandats administratifs ou publics. Quel que soit le pays étudié, il faut avant tout retenir la mise en place de systèmes de formation parfois concomitants qui rendent compte de la complexité d'un processus de genèse et d'évolution, allant jusqu'à mettre en exergue le paramètre religieux quand il le faut. Ainsi, les cas présentés s'attachent d'avantage à étudier l'influence des institutions de tous ordres (même si les organisations ouvrières et les sociétés savantes restent peu présentes), des groupes sociaux avec leurs contradictions internes, des écoles de pensée, des éléments culturels, plutôt qu'à privilégier le rôle de pionniers ou de figures emblématiques du monde de la formation, à l'exception d'un Jacques Sellier à Amiens au XVIII^e siècle.

Quant à la mise en place de modèles de transmission, légitimités par des périodes de prospérité et de domination économique pour certaines branches d'activité, les contributions soulignent les effets Pygmalion et cherchent à appréhender les phénomènes de transposition et d'imitation. Là encore, les terrains de réceptivité varient, soulignant les capacités d'appropriation et d'adaptation à l'aune des cultures territoriales. Dès lors, il faut aborder les questions de résistance au changement et des stratégies volontaristes mises en œuvre face aux inerties. Bien souvent les logiques sociales éclairent les attitudes, les

crispations, les enthousiasmes, faisant passer au second rang les impératifs d'ordre technologique, mais là s'agit-il plutôt d'un choix délibéré des intervenants ?

Enfin, l'ouvrage propose des pistes de réflexion quant au rôle des structures de formation dans l'émergence ou le renforcement d'identités socioprofessionnelles. Des professions ayant jusqu'à présent peu retenu l'attention des chercheurs (notaires, médecins, infirmières) permettent d'aborder la question des hiérarchisations implicites qui se mettent en place au sein d'une même branche.

Mais au-delà de ces quatre angles d'approche proposés par les auteurs, les contributions confortent ou ouvrent d'autres sillons de recherche tout aussi prometteurs. Le champ de la formation permanente et de la promotion sociale, abordé dans cet ouvrage à plusieurs reprises, appelle d'autres travaux afin de mieux appréhender certaines dynamiques technologiques. En effet, c'est toute la masse des salariés et des employés qui, aux côtés des nouveaux diplômés, freine, accompagne, vivifie l'activité industrielle, contribuant à expliquer pour leur part une mutation réussie -ou non- de certains territoires ou de secteurs spécifiques. De même la question des crises et des guerres mérite une attention tout aussi particulière. Ces périodes de tensions ou de sortie immédiate de difficultés économiques ou politiques se révèlent bien souvent extrêmement riches en mesures de restructuration et d'accélération des réformes, conditionnant de manière plus efficace le tissu social pour en accepter les contraintes et les effets. Enfin, en filigrane de la majeure partie des contributions, le rôle de la puissance publique constitue le fil rouge d'un cheminement conceptuel et d'une mise en œuvre structurante du développement de l'enseignement technique et professionnel. La moindre initiative de l'État, en matière de lois et de règlements, constitue inmanquablement un référent (quand il ne s'agit pas d'un modèle, issu d'un système étranger mis en observation), qui éclaire les positionnements, suscite des projets, engage à une réactivité plus qu'à la passivité. Cette prégnance de plus en plus palpable de la sphère étatique est ici revisitée sur toute la période, sans pour autant constituer un objet d'étude ciblé, mais restant admise comme un paramètre commun universel.

Ces actes marquent donc une étape dans l'histoire de l'enseignement technique et professionnel, attestant d'une dynamique de la recherche, jetant des points d'ancrage et de comparaison de l'autre côté des frontières, ouvrant ainsi le domaine sur des perspectives de travail en voie de renouvellement.

Pierre Lamard
Université de Technologie de Belfort Montbéliard

HAMELINE (Daniel). – **L'Éducation dans le miroir du temps**. Lausanne : Éditions des sentiers, 2002. – 287 p. (Coll. LEP, Loisirs et pédagogie).

Le titre est beau, et la métaphore sur laquelle il est construit traduit bien les multiples dimensions de ce recueil d'articles. Le miroir du temps c'est d'abord simplement la plongée dans l'histoire, et Daniel Hameline excelle à rappeler les auteurs oubliés, les conflits passés, les hésitations ou les errances, les décisions déterminantes, et il met devant nos yeux des personnages passionnés et tourmentés, qui furent à l'origine d'idées devenues communes et désincarnées, ou obsolètes et ignorées. Le miroir du temps est aussi une incitation à se regarder soi-même : ce que l'on voit dans ce passé est notre image, en tant qu'elle marque une origine et en ce qu'elle révèle de parentés entre les problèmes actuels de l'éducation et ceux qui étaient déjà mis en avant il y a cent ans... Pourtant, image, origine ou parenté ne signifient pas que rien n'a bougé. Car le temps est bien un miroir, dont l'image est virtuelle, et qui marque une distance, une différence de point de vue. Regarder l'éducation, les idées et les problèmes actuels sur l'éducation, à travers le miroir du temps, donne du relief à certaines conceptions, éclaire certains problèmes, en relativise d'autres.

Ce jeu avec le temps de l'éducation, Daniel Hameline est bien placé pour s'y atteler : non seulement parce que les nombreux ouvrages qu'il a déjà publiés témoignent de son intérêt et de ses compétences pour de multiples aspects de l'éducation (la pédagogie par objectifs, la pédagogie différenciée, la pédagogie non-directive, les méthodes actives, l'histoire de l'école comme institution, les rapports de l'école avec les parents, les finalités de l'éducation...) mais aussi de par sa position institutionnelle à l'Université de Genève où il a occupé de 1982 à 1997 la chaire de philosophie de l'éducation et d'histoire des idées pédagogiques. On lui doit d'avoir impulsé dans cette période la Fondation Archives Institut J.-J. Rousseau, et en 1996, d'avoir été l'instigateur de la Collection « Institut J.-J. Rousseau », où est publié cet ouvrage. Les trois directeurs de la collection (Malika Belkaïd, Joseph Coquoz et Charles Magnin) rendent hommage, dans l'avant-propos, aux initiatives de celui qui, breton d'origine, devint ainsi genevois d'adoption.

L'éducation dans le miroir du temps est la reprise d'une quinzaine de textes produits entre 1983 et 1998. Une grande partie d'entre eux est issue de la revue *L'Éducateur*, organe de la Société des instituteurs de la Suisse romande depuis 1865, qui accueille traditionnellement des réflexions d'instituteurs et d'universitaires. Deux autres articles ont été publiés dans des revues hel-

vétiques et deux textes sont des conférences, prononcées l'une à Genève en 1986, l'autre à Porto en 1998.

L'intérêt de cette publication est de rassembler en un seul volume des textes dispersés, parfois devenus peu accessibles, et son objectif est de ne plus les considérer comme des textes séparés, mais comme les éléments d'une réflexion générale sur les problèmes et les objectifs de l'éducation, éclairés par la démarche historique et la critique philosophique.

La réflexion s'organise en quatre parties. L'ordre des textes et leur regroupement sont sans rapport avec la chronologie de leur production. L'orientation thématique de chaque partie ne se donne d'ailleurs pas explicitement à travers un titre, vu que chaque division est désignée simplement comme « Première partie », « Deuxième partie », etc. L'avant-propos des directeurs de collection donne des repères permettant de spécifier l'objectif de chaque étape de l'ouvrage. La première est centrée sur le regard historique appliqué à l'éducation, la seconde rassemble des réflexions développées à l'occasion du Bicentenaire de la Révolution française, la troisième fait l'analyse de pensées et actions éducatives du XIX^e siècle, et la quatrième se penche sur le mouvement de l'Éducation nouvelle, ses origines, ses contradictions, ses avancées.

On peut déceler aussi d'autres repères dans ces textes et voir se croiser d'une partie à l'autre des approches méthodologiques et des objets d'étude qui dessinent de façon diversifiée les questions vives de l'éducation, dans des développements où l'érudition côtoie l'humour et l'engagement critique.

À quoi bon se pencher sur l'histoire de l'éducation ? Telle est la question pivot, qui reçoit plusieurs types de réponses, en donnant lieu à des méditations éclairantes.

Une première façon d'engager la question est de se demander si l'histoire fera saillir des contrastes ou au contraire émerger des ressemblances entre le passé et le présent.

D'un côté on peut voir comme une litanie de mêmes thèmes, de mêmes plaintes, qui de siècle en siècle laisse croire à une répétition du même, à un piétinement, un « bégaïement » comme le dit l'auteur. « Changer l'école ! Changer l'école ! Il y a cent ans que l'on dit ça ! » rappelle-t-il tout au long d'un chapitre (p. 113-120). Et replongeant dans le passé de la Société des instituteurs de la Suisse romande, il exhume quelques thèmes de discussion significatifs. Ainsi en 1882, au VIII^e Congrès, les plaintes contre le peu de connaissances des élèves au sortir de l'école primaire sont largement évoquées et considérées comme fondées (p. 25). De même à la tribune du

X^e Congrès (1886) « se succèdent des portraitistes d'une jeunesse à l'abandon, d'une enfance insubordonnée et prédélinquante, de ministres chahutés par des lycéens, d'écoles indéfectiblement buissonnières, d'un vandalisme enfantin de quotidien constat, et de l'impuissance des régents face à la mauvaise foi généralisée de parents capables de tout passer à une progéniture sur laquelle ils n'ont plus aucun contrôle » (p. 80).

Mais d'un autre côté, la distance reste immense entre le passé et le présent, et le propos de Daniel Hameline n'est pas de montrer que rien n'a changé sous le soleil. Sa démarche est plus subtile et cherche à déceler les différences sous les ressemblances. Ainsi, lorsqu'il évoque les débats des révolutionnaires, il affirme que « nos dilemmes sont les leurs », mais la suite de l'analyse souligne plutôt la distance des problèmes passés et actuels : « Talleyrand en 1791 les énonçait avec autant de pertinence que nous le ferions et dans une langue incomparablement plus belle. Certes son éloquence ne convainc plus quand il annonce l'avènement d'une morale naturelle capable de réconcilier l'humanité enfin seule avec elle-même. Nous n'avons pas trouvé cette morale. Disgrâce (ou grâce) supplémentaire, nous avons même perdu en route l'éloquence. Et détail subalterne, pour finir : avec ou sans guillotine, les têtes n'en finissent pas de tomber » (p. 46).

On voit ici à l'œuvre l'art de la formule de Daniel Hameline qui donne pour titre à l'un des textes : « Comment les faiseurs de plans deviennent-ils des coupeurs de têtes ? ». Cet humour un peu grinçant vise à montrer que derrière les idées les plus généreuses peuvent se cacher au pire de terribles menaces, au mieux des compromis. Même si « Tous les faiseurs de plans n'étaient pas des coupeurs de têtes » (titre d'un autre chapitre), il faut être conscient des contradictions contenues dans certaines bonnes intentions. C'est ce que montre l'exemple de Philippe-Albert Stapfer, jeune et brillant théologien bernois, ayant eu des sympathies pour la Révolution française lors de son séjour à Paris, devenu pasteur, universitaire et homme politique sous l'occupation française dans des conditions difficiles. En tant que *Ministre des Sciences, arts, travaux publics et ponts et chaussée*, il a élaboré un plan d'éducation pour la nouvelle République helvétique, dans lequel il a prévu un développement des écoles et des écoles normales, des méthodes naturelles et actives, une fonctionnarisation des instituteurs, un système d'aide aux élèves nécessiteux et méritants, des conseils d'éducation... et ce projet lui vaut la perte de son poste de Ministre. Daniel Hameline interprète cet échec par l'irréalisme d'un projet coûteux, allant à contre-courant des idées dominantes de son entourage, mais aussi par « la croyance commune aux esprits éclairés de son temps » en une *science pédagogique* (p. 68), et à « l'ambivalence phi-

lanthropique » qui assure sa confiance en l'homme, en même temps que sa « méfiance vis-à-vis du "populaire" qui prétendrait sortir de sa condition » (p. 70). En effet, souligne Hameline, « la promotion du peuple passe par la célébration du peuple comme culture propre ; mais son aliénation emprunte la même voie. Aime ta condition parce qu'elle est belle et bonne, quelle qu'elle soit. Aime ta condition parce qu'il t'est interdit de convoiter la condition des autres » (p. 70).

Une deuxième façon d'engager le débat sur le bien-fondé de l'histoire, est de prendre de front la nostalgie, cette « langueur qui n'est pas dépourvue de noblesse » (p. 5), mais qui est souvent trompeuse : « Contrairement à ce que croient les nostalgiques, il n'a jamais existé d'âge d'or de l'école populaire » (p. 76).

Une troisième approche de cette distance temporelle, qui permet de ne pas en rester au sentiment d'un pur piétinement, est la mise en évidence des étapes importantes, ou des différences de contextes et d'idéologies. Ainsi, l'un des tournants décisifs dans la conception de l'éducation, au moment de la Révolution française, est le droit à l'instruction pour tous : « Banalisée comme un "bien" parmi d'autres, l'instruction ne sera plus désormais un bienfait » (p. 42). Ou encore, évoquant les tentatives réformistes de l'Empereur d'Autriche Joseph II (1741-1790), qui se voulut monarque éclairé, éducateur avec force contrôle et décrets, et rédigea sa propre épitaphe pour déclarer qu'il « manqua tout ce qu'il entreprit » (p. 49), Daniel Hameline interprète ainsi cet échec : « Il en fait trop. La ferveur n'est pas compatible avec un excès de règlement. La nouveauté, quand elle n'est pas sûre d'elle-même, réglemente. Rien ne vieillit plus vite qu'un règlement » (p. 51).

Le travail d'exploration historique prend aussi la forme de monographies qui mettent en scène des personnages célèbres mais dont le détail de la biographie n'est pas toujours connu, comme Adolphe Ferrière, ou des acteurs importants mais moins connus comme Philippe-Albert Stapfer évoqué plus haut, ou encore Adolphe Tschumi, qui fut à l'origine de la réforme de l'enseignement de 1886 dans le canton de Genève.

Mais outre les « grandes figures » dont l'histoire de l'éducation est « une vaillante pourvoyeuse », il existe aussi une « piétaille de *figurants* », « agents d'une entreprise dont ils n'ont, le temps de leur passage, qu'une idée approximative... », mais sans lesquels il n'y aurait pas de « grandes figures » (p. 9). De ceux-là aussi il convient de parler.

Tous ces textes, à la fois informatifs et réflexifs, soulignent à quel point penser l'éducation est une tâche difficile. Les pièges dans lesquels on tombe soi-même, les illu-

sions qui retardent les efforts, sont mis à jour, avec un sourire un peu moqueur mais qui ne veut pas décourager les bonnes volontés. Il faut par exemple admettre que « l'enfant naturel des psychologues de l'Éducation nouvelle est un artefact de la culture moderne » (p. 108), mais cette prise de conscience ne diminue en rien les qualités et les bienfaits d'une telle éducation.

Ainsi, à travers l'histoire se dessinent les problèmes qui surnagent à travers le temps, sous des formes différentes, et en cela Daniel Hameline réussit à maintenir la tension entre une estime pour les pédagogies nouvelles et une défense de la mémoire : il ne faut pas faire table rase des atouts positifs du passé, ni des leçons que nous pouvons tirer de leurs erreurs. Il montre entre autres choses comment à vouloir lutter contre les pouvoirs ainsi que les habitudes qu'ils ont engendrées, l'enthousiasme militant dérive parfois vers les mêmes travers que ce qu'il combat. Ainsi, l'orphelinat laïque de quelqu'un comme Paul Robin, devient en quelque sorte « le symétrique opposé du petit séminaire religieux. Le fanatisme contamine son contraire : on ne peut faire la guerre au fanatisme qu'au nom d'une autre guerre sainte » (p. 55), et par ailleurs il faut comprendre qu'« on ne décrète pas contre les traditions » (p. 56). Si de telles formules ne peuvent pas ne pas évoquer des problèmes contemporains brûlants, Daniel Hameline a la pudeur et l'habileté de ne pas y insister. Il ne fait que lancer quelques remarques, qui donnent à penser à qui veut les entendre.

Dans cet ouvrage plein de généreuse rigueur et d'érudition non seulement aimable mais pratique – puisque l'auteur a pris la peine, sur plus de soixante pages serrées, de résumer des biographies de noms cités et des présentations d'institutions ou revues –, on trouvera cependant deux lapsus que les lecteurs rétabliront d'eux-mêmes, et un passage qui n'échappe pas à l'illusion contre laquelle pourtant l'ensemble de ces textes donnent des armes. Les lapsus sont des étourderies sur des prénoms : il faudra lire Wilhelm (ou Guillaume) de Humboldt plutôt qu'Alexandre (mais le glossaire parle bien de Wilhelm), et il faudra comprendre Francis Bacon et non Roger. Quant à la trace d'illusion – plutôt sympathique au demeurant, et signe sans doute d'une volonté militante très vivante –, il s'agit, à l'occasion de l'analyse de la pensée de Tschumi, du jugement porté sur la façon dont est reçue la formule « apprendre à apprendre » : « Ce que les élèves viennent chercher en classe, nous dit Hameline, c'est d'abord la méthode. Pour dire cela, il y a cent ans [c'est-à-dire au temps de Tschumi], on utilise un slogan déjà bien ancien à l'époque : "apprendre à apprendre". Aujourd'hui encore [c'est-à-dire en 1986], l'unanimité n'a pas de peine à se faire sur le bien-fondé de ce slogan (p. 87), et il évoque plus loin « la suprématie d'*apprendre*

à apprendre sur savoir des choses (p. 107). Certes on pourrait arguer que ce texte d'une conférence prononcée en 1986 n'avait pas encore connu avec autant d'ampleur les polémiques des *républicains* contre le *pédagogisme* où cette formule est une cible continuelle. Mais aucune note réactualisant le propos ne relativise cette confiance dans l'« apprendre à apprendre ». Est-ce un oubli, voire une naïveté, ou au contraire un propos doucement et subtilement polémique, voulant activement ignorer les critiques ?

Quoi qu'il en soit, on retiendra de cet ouvrage sa vivacité, sa subtilité, son volontarisme, la culture qui s'y déploie. On admettra avec l'auteur que « l'instruction ne rend pas meilleur » (p. 104), ce qui ne veut pas dire qu'il faut rejeter l'instruction. Mais tout le propos vise à montrer qu'elle ne se suffit pas à elle-même. Il faut redonner à l'enseignement, dit Hameline, « la fonction stratégique qu'il est seul à pouvoir assumer. Comment rendre rationnelle cette fonction d'armement des esprits, de "résistance" à l'abrutissement culturel, d'ouverture à l'autonomie de la pensée et du jugement, à la curiosité intellectuelle, à la gestion par chacun de ses acquisitions et de ses manques ? » (p. 118). On aimerait en savoir plus sur ce qui est conçu comme « abrutissement culturel », mais on peut en avoir quelque idée, et l'ensemble de l'ouvrage, sa raison d'être, sont une garantie qu'il ne peut s'agir d'un rejet de la culture, mais d'une mise en garde contre la confusion entre le vrai ou le beau, et le bien...

Anne-Marie Drouin-Hans
Université de Bourgogne

JAVEAU (Claude). – **Le bricolage du social. Un traité de sociologie.** Paris. PUF, 2001. – 232 p. (Sociologie d'aujourd'hui).

Ce *traité de sociologie*, comme le définit d'emblée l'auteur, se compose de réflexions sur le fonctionnement du social ainsi que sur la place que peut avoir aujourd'hui la sociologie dans le paysage scientifique. Claude Javeau, professeur à l'Université Libre de Bruxelles, nous fait bénéficier dans cet ouvrage de son expérience, de son érudition et de son esprit critique (pour ne pas dire caustique), autant d'éléments rendant des plus fécondes la lecture de ce « bricolage ».

Le livre se compose de sept chapitres, développant chacun plus particulièrement une question problématique. La thèse centrale qui y est exprimée, celle du « bricolage du social », est clairement présentée dans les premières pages. S'opposant à certaines approches déterministes,

elle développe l'idée que l'histoire n'est pas « jouée d'avance » et que le fonctionnement des sociétés, fruit des « bricolages » quotidiens des acteurs, d'un « perpétuel processus de création, récréation », génère une complexité qui sera prise ici pour objet. D'emblée, on le comprend bien, le propos se situe dans une perspective, d'ailleurs plus dialectique que radicalement critique à notre sens, vis-à-vis des « macro-théories » inspirées par les travaux de Marx et de Durkheim.

Le premier chapitre s'attache ainsi à éclairer, tout d'abord, la notion de situation, à l'aune (notamment), de l'évocation des travaux de Berger et Luckmann, Simmel, Goffman, ou Schütz, prenant pour objet les interactions survenant dans la vie de tous les jours. Il s'agit là de l'expression du substrat de la thèse, attachée à décrire l'intérêt des *micro-rituels* quotidiens (voir aussi Javeau, 1992) pour l'analyse du social.

Le second chapitre, « De l'ordre souverain à la structuration tâtonnante », poursuit la réflexion en questionnant les conceptions développées dans les théories déterministes ou structuralistes (anté et post-structuralistes pourrait-on dire également). Sans souscrire à une remise en cause systématique de celles-ci, Javeau y discute certains biais, entraînant par exemple à une propension des sociologues, par désir « d'objectivation » du social, à relativiser ou à occulter sa complexité, en réduisant notamment le comportement des acteurs à des propriétés modélisables, objet de perspectives pseudo « statistiques », ici critiquées sans ménagement. On relèvera tout particulièrement les exemples pris dans des études attachant à l'école (voir par exemple le passage sur le « décrochage scolaire », p. 48), dont l'auteur relève les travers et en vient à dénoncer l'amalgame visant à faire passer des « problèmes sociaux » (posant notamment problème aux politiques) pour de réels objets d'études sociologiques. Si Javeau se montre sévère par rapport à certaines dérives déterministes, il ne donne pas pour autant un blanc-seing à des démarches plus « modernes », pouvant être qualifiées de « sociologie du quotidien » et ici affublées de l'étiquette de « science normale bis », l'universitaire avouant, par exemple, sa préférence pour les réflexions de de Certeau par rapport à l'entreprise développée par Maffesoli (qualifié de « chantre un peu divagant »).

Dans la perspective de « bricolage du social » et de l'aspect parfois erratique du fonctionnement des sociétés, le troisième chapitre vise à questionner les philosophies qui, de Hegel à Marx, ou concernant des auteurs plus contemporains, veulent voir un « sens » à l'histoire, ou y déceler une manifestation de la Raison. Javeau interroge ici le couple ordre-désordre, le dualisme (pour ne pas dire la duplicité) manifesté par chaque individu entre des

désirs s'opposant parfois à certaines règles établies et la nécessité de « faire tenir » la société en y édictant des règles. Cette réflexion sera prolongée dans le quatrième chapitre. L'une des clefs permettant de comprendre ces paradoxes se réfère au concept de « rôle » goffmanien, perspective prolongée par une lecture critique de celui-ci. On sent bien que l'auteur est plutôt enclin à croire que les motivations humaines reposent davantage sur une tendance à questionner l'ordre établi plutôt qu'à s'y soumettre. Ce qui fait débat.

Après avoir « bataillé » avec les approches déterministes, Javeau débute le cinquième chapitre par une critique de la figure de « l'acteur rationnel », emblématique de la sociologie de Boudon, de « l'individualisme méthodologique ». Le verdict est sans appel : « *il serait aisé de montrer que les choix opérés par des acteurs censés agir de manière rationnelle ne correspondent qu'assez rarement à l'optimisation de la relation entre coûts et bénéfiques* » (p. 130). Il rappelle ici, à bon escient, l'existence de rapports de domination dans toute société, le fait que certains groupes tendent à imposer leurs mœurs à d'autres et que les possibilités de « choix » accordés aux dominés sont donc parfois faibles, notamment dans les dictatures. L'auteur relève toutefois, en prenant une nouvelle fois appui sur l'évocation de situations survenant dans la quotidienneté, les capacités de *résistance* des acteurs, même dans les pires circonstances. Pour autant, celles-ci ne s'inscrivent pas toujours dans le registre du rationnel et de la contestation proprement politique : il évoque ainsi les pratiques magiques, l'utilisation de « gri-gri », ou encore l'usage pouvant être fait de l'humour, de l'ironie...

Le sixième chapitre poursuit cette dissertation sur les paradoxes de la nature humaine, traduits dans les multiples « bricolages » auxquels les acteurs se livrent. Une boutade de l'auteur résume bien cette réflexion : « *l'homme est un singe habillé en état d'ébriété* » qui « *marque de manière hésitante* ». Ainsi, Javeau en vient à développer un point de vue, plutôt pessimiste, sur certains aspects du fonctionnement des sociétés modernes. Tout en rappelant la capacité, primordiale, des individus à interagir avec leur environnement, il s'inquiète de la prolifération « de dispositifs et institutions secondaires », qui, souvent, tout en prônant le principe de « l'autodétermination », « *marquent la biographie de l'individu et font en sorte qu'il devienne dépendant de modes, de la politique sociale, des cycles économiques et des marchés* » (p. 188, citation extraite des travaux de Beck). Reconnaisant bien volontiers qu'il s'écarte là du fameux principe de « neutralité axiologique », le chapitre se conclura par une critique radicale du rôle actuellement joué par les médias, des tendances au « repli identitaire » constatées ici ou là,

en insistant sur les risques que ces phénomènes feraient peser sur la « démocratie ».

Le septième chapitre achève le traité par une question fondamentale : « Comment la sociologie est-elle possible ? ». Le scepticisme qui, au bout du compte, caractérise la démarche de Javeau est ici réitéré, systématisé même, puisque que l'état problématique du fonctionnement du « petit monde » de la sociologie (pour reprendre une expression de David Lodge à propos du monde scientifique) est pris pour objet, sans complaisance. Les saillies réitérées à l'encontre d'une « sociologie du quotidien » plus proche du journalisme, la dénonciation de l'aspect sclérosé de certaines institutions (le rédacteur de la présente note apprécie tout particulièrement le laïus sur le fait que « *l'air confiné* » des « *centres et instituts de recherche* » (p. 215) n'est pas forcément excellent « *pour la santé de l'esprit* »), ou encore l'appel pour la redécouverte des « *bons vieux classiques* » (opposés à des « *livres tirés très vite, (...) de thèses elles-mêmes soutenues à la hâte afin de répondre à des exigences de carrière* », procédé illustrant « *la solide tradition charognarde des universités* » (*sic*)), constituent autant de passages savoureux... En parallèle, Javeau rappelle là certains principes méthodologiques qui ne sont pas inutiles : le nécessaire travail d'érudition devant être effectué par le sociologue sur un terrain afin d'être en mesure d'étudier de manière réellement pertinente les us et coutumes des acteurs y évoluant (on relèvera notamment les remarques très judicieuses sur la culture que le sociologue devra acquérir avant d'aborder une question aussi problématique de celle du « voile islamique », par exemple, où la « parole des acteurs » ne doit pas être prise pour argent comptant), couplé au développement d'une approche compréhensive où une certaine modestie est recommandée...

À plus d'un titre, cet ouvrage présente par conséquent un intérêt indéniable. Le sociologue y trouvera là source de questionnements, de remises en cause, le non-sociologue des éléments de réflexion originaux, qui ne manqueront pas de l'interpeller. On ne peut donc que recommander sa lecture. Toutefois, celle-ci n'est pas vraiment aisée. Ainsi, l'auteur n'y présente souvent que de façon allusive tel ou tel travail qu'il mobilise (il est fréquent que trois ou quatre références soient présentées à la suite dans une seule page), parfois même l'ensemble se situe dans une perspective quasi anecdotique supposant une sorte de connivence intellectuelle avec un lecteur suffisamment érudit pour pouvoir « décoder » le message... L'étudiant, séduit par les premières lignes de présentation du livre, d'apparence badine (Javeau évoque ses « déambulations », ou encore le fait qu'il se laisserait guider « par l'humeur de sa plume » (*sic*)), s'aventurant dans ce « bricolage » risque de ne pas être forcément être très à l'aise.

Peut-être est-ce l'un des buts recherchés et son auteur souhaite-t-il que la discussion qu'il amorce avec ses pairs, sur tel ou tel concept, soit l'objet d'une recherche plus personnelle de la part du lecteur ? Mais parfois, l'ignorant qui, plein de bonne volonté, veut aller plus loin, tombera dans une impasse (qui, certes, n'est pas forcément une voie sans issue) : ainsi aucune trace en bibliographie de référence aux travaux de Schütz, pourtant évoqués à plusieurs reprises dans la démonstration. Par ailleurs, on peut s'interroger sur le procédé consistant à citer à la fin une petite vingtaine de noms d'auteurs sans en mentionner explicitement les travaux... L'autre critique, là encore toute personnelle, vise à exprimer une certaine forme de lassitude face à la multiplication de l'utilisation « d'illustrations métaphoriques », prenant certes souvent l'aspect de saynètes distrayantes, afin d'explicitier le propos (en parallèle à l'évocation de concepts parfois arides). Alors que l'auteur est prompt, dans le dernier chapitre, à donner des « leçons de sociologie » mettant en avant le primat d'un rapport « authentique » au terrain, pourquoi ne pas illustrer certaines démonstrations par des exemples empiriques « réels » plutôt que par la mise en scène de figures parfois un peu caricaturales (je me réfère par exemple à celle de « l'étudiant », p. 129, construite davantage à partir d'une image du temps des « héritiers » que de la réalité actuelle...) ? Mais, on l'a compris, ces quelques réserves n'enlèvent rien à la pertinence du propos de Claude Javeau. Notons enfin qu'une sensibilisation (en douceur) au contenu de ce traité peut être effectuée par la lecture du *Que sais-je ?* n° 3664, *Sociologie de la vie quotidienne*, du même auteur.

Laurent Trémel
Docteur en Sociologie de l'EHESS
Ingénieur d'études à l'INRP (Paris)

MOREAU (Gilles). – **Le monde apprenti**. Paris : La Dispute, 2003. – 288 p.

Cet ouvrage est d'autant bien venu qu'il en existe très peu sur l'apprentissage. G. Moreau comble un vide et ouvre en même temps de nouvelles pistes de réflexion. Il situe l'apprentissage entre permanence et renouveau. Pour cette démonstration, il revient sur l'histoire de l'apprentissage, la rupture que constitue la Révolution française, la déréglementation durant le 19^e et la difficile reconstruction d'un apprentissage institutionnalisé quand la voie scolaire devient la voie légitime de formation à partir de la seconde guerre mondiale. La loi de 1987 et surtout la décentralisation ont donné une certaine visibilité et un certain regain de l'apprentissage. Les enquêtes

d'insertion ont mis en concurrence depuis le début des années quatre-vingt la filière scolaire et la filière de l'apprentissage. Les apprentis s'insèrent mieux, du fait d'une meilleure socialisation au travail et d'une autochtonie dont bénéficient un tiers d'entre eux. Cela suffit-il à en faire une voie de formation et d'insertion performante ?

L'ouvrage de G. Moreau est sans concession pour les discours emphatiques comme pour les discours misérabilistes. L'apprentissage n'est présenté ni comme une voie miraculeuse ou miraculée, ni comme une voie sans issue. L'apprentissage est une vieille histoire, mais il revient de loin, réhabilité par la décentralisation et les services de formation des Conseils régionaux, puis par la loi de 1987 qui consacre son extension à tous les niveaux de formation, il se taille une part du marché de la formation professionnelle non négligeable, représentant plus du quart des formés. Mais l'apprentissage est à géométrie variable. Son organisation au niveau V n'a rien à voir avec celle du niveau II. Les continuités historiques qui marquent un apprentissage de base sont ignorées par les strates supérieures. Les disparités régionales, l'ancrage dans certains secteurs (agro-alimentaire, bâtiment, esthétique et coiffure) qui caractérisent le niveau V, disparaissent aux niveaux supérieurs qui se développent dans la grande entreprise et dans les secteurs des services. Les CFA du haut se distinguent de ceux du bas. L'appellation tuteurs plutôt que maître d'apprentissage en est un des symboles. Mais, par ailleurs, G. Moreau souligne la prégnance des sous-sols éducatifs qui relativisent l'expansion de l'apprentissage et le rôle des régions. Ce sont encore celles où l'apprentissage préexistait qui connaissent la plus forte expansion, plutôt à l'ouest et dans les secteurs traditionnels, tandis que les régions comme l'Île-de-France et Rhône-Alpes développent les niveaux III et II.

La revalorisation de l'apprentissage s'inscrit dans les interrogations contemporaines sur l'insertion des jeunes, sur les liens entre formation et économie, sur l'inscription de l'offre dans le développement économique local qui favorise la dispersion des formations et la diversification des certifications (CQP). L'apprentissage garantirait l'insertion sans garantir la formation puisque ses réussites aux diplômes sont plus faibles que dans l'enseignement scolarisé, mais ses taux d'insertion plus forts du fait d'une certaine autochtonie qui favorise l'embauche du tiers des apprentis par leur employeur. Mais là encore l'apprentissage est polymorphe et même si la sociographie des apprentis est peu aisée à faire du fait d'un manque criant de données, ils ne représentent pas une population homogène et se différencient sur nombre d'indicateurs. La mosaïque apprentie se distribue selon les niveaux et les spécialités et selon les modes d'entrée dans la filière.

Dans l'apprentissage comme dans le reste du système éducatif, le niveau monte et tout d'abord, le niveau d'entrée. Mais, là encore, les caractéristiques des jeunes de CAP n'ont rien à voir avec celles de BTS. « L'étagage des trajectoires va de pair avec celui des trajectoires ». Les uns ont redoublé dès le primaire (71,5 %), les autres sont tous titulaires du bac. Au niveau IV, les distinctions entre les profils des jeunes de BP-BM et ceux de bac professionnel sont plus subtiles et s'inscrivent dans les histoires de ces diplômés. Les uns viennent de l'apprentissage, les autres de lycée professionnel, les uns viennent moins souvent de troisième, 87 % des seconds en viennent. L'origine sociale ne distingue pas moins ces jeunes. 58 % des jeunes de CAP ont un père ouvrier, 32 % de ceux de BTS, 40 % des pères ont été apprentis pour les premiers et 28 % pour les seconds, 69 % ont un membre de leur fratrie passé par l'apprentissage parmi les premiers et 36 % parmi les seconds. Les enfants d'artisans réussissent mieux leur apprentissage que ceux des milieux ouvriers, ils réussissent également mieux quand ils ont trouvé leur lieu d'apprentissage au premier contact. Au vu du tableau XI, on mesure combien l'endogamie persiste et perdure dans l'apprentissage, « les fils d'artisans et de commerçants y sont comme un poisson dans l'eau ». Ils y réussissent mieux que les enfants de cadres, trompant les lignes des hiérarchies sociales.

Le graphique XIII nous précise encore l'organisation de ce milieu. Les garçons (dominants dans cette voie) y trouvent plus facilement une place, soutenus par leur réseau familial, que ce soit dans le bâtiment ou l'agro-alimentaire, les filles cantonnées dans quelques métiers doivent s'y débrouiller seules et contactent souvent plus de dix entreprises pour trouver un lieu de stage dans la vente, la coiffure ou la pharmacie. Les jeunes de BTS, quant à eux, bénéficient plus souvent du soutien des CFA dans leurs quêtes.

Ces différenciations entre les jeunes se nichent encore au sein d'un même niveau. Et, par exemple, les apprentis en BTS se distribuent en trois profils, la moitié adhèrent à la culture technique, un cinquième viennent quérir une promotion sociale tandis qu'un quart frôlent le déclassement professionnel. Et G. Moreau conclut à un éclatement du monde apprenti même s'il reste à dominante masculine, s'alimente du désamour de l'école et du choix plus précis d'un métier.

À partir des données qu'il rassemble et met en perspective, G. Moreau décrit plus précisément la vie des apprentis et leurs représentations du monde du travail. Là encore, il faut distinguer les niveaux, les milieux, les spécialités. Les apprentis n'en critiquent pas moins qu'auapa-

ravant le rapport salarial, qu'il s'agisse du nombre d'heures, des conditions d'apprentissage ou du temps libéré pour apprendre. Les ruptures de contrat (environ 25 % avec des pointes extrêmes au niveau V, 40 %, et dans l'hôtellerie-restauration, 32 %) sont là pour témoigner des difficiles conditions de travail (surcharge et relations avec le maître d'apprentissage).

L'apprentissage n'est pas seulement prisé pour ses formes concrètes de formation, mais comme sas plus aisé d'accès à l'emploi. Si la proximité locale favorise des taux d'insertion relativement satisfaisants, nombre d'apprentis comme les autres passent par la file d'attente qui mène difficilement vers l'emploi stable. Leur horizon est bas, nous dit G. Moreau, ils cherchent à accéder ou dépasser le SMIC. Population peu politisée du fait des formes domestiques de sa socialisation professionnelle, ses projets sont étroits : se stabiliser dans l'emploi et dans la vie familiale l'emporte sur des ambitions de mobilité géographique ou professionnelle. Les apprentis se plaignent cependant de la faiblesse de leurs salaires, des contraintes et des conditions de travail, ils redoutent en particulier l'usine. En majorité, ils sont employés et ouvriers, très peu peuvent prétendre à l'installation.

Enfin, entre renouveau et continuité, l'apprentissage est un tout petit monde (4,2 % des jeunes de 16 à 24 ans et 6,7 % des jeunes en formation). Il est cependant à la croisée de questions vives comme les liens entre formations et emplois, la rénovation d'un système de formation professionnelle, et la décentralisation, la construction des identités et la transition professionnelle et familiale, il embrasse ainsi des questions d'éducation, de travail, de société, c'est un fait social total, risque G. Moreau, justifiant ainsi son titre.

On ne peut finir cette recension sans louer cet ouvrage, il multiplie les qualités, il est bien informé, d'une écriture attrayante. Il mêle informations quantitatives et témoignages d'acteurs, il embrasse tous les niveaux d'analyses, historiques, sociologiques, géographiques (politiques nationale, régionale et locale). Il donne à voir la filière et ses impétrants, les jeunes face à leur parcours dans ce monde qui ne peut être ni magnifié, ni occulté puisqu'il s'inscrit dans ce renouveau du rôle du monde économique dans la gestion de la formation, qu'il s'agisse de stages scolaires ou post-scolaires, d'alternance ou de formes particulières d'emploi. Mais alors, l'apprentissage en est-elle une quand elle contraint des jeunes à enchaîner plusieurs contrats payés en dessous du SMIC ?

Catherine Agulhon
Cerlis - Université Paris 5

DÉBAT AUTOUR D'UN LIVRE

par François Dubet et Denis Meuret

DONZELOT (Jacques), avec Catherine Mevel et Anne Wievekens. – **Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France.** Paris : Seuil, 2003. – 368 p. (La couleur des idées)

Pour une école au service des individus

Cet ouvrage compare différents aspects de la politique de la ville en France et aux États-Unis, à partir d'enquêtes menées à Marseille et à Boston : logement, sécurité, socialité. Il ne décrit pas ce qu'on attend, c'est-à-dire qu'en France une politique volontariste de la ville a réussi à contenir une « dérive à l'américaine » produite là-bas par le jeu libre des inégalités sociales et ethniques dans ce pays. Ce qu'observent ces trois sociologues est que, pour faire face à une crise urbaine à maints égards semblable, ces deux pays ont développé des politiques d'inspiration différente. L'approche américaine vise à donner aux habitants des quartiers pauvres la capacité de franchir les barrières qui s'opposent à leur mobilité (C'est l'option « *people* »), tandis que l'approche française vise à « refaire la ville sur place » (C'est l'option « *place* ») ; la première valorise les communautés pour autant qu'elles concourent à l'intégration de leurs membres dans la communauté nationale, tandis que la seconde s'avance sous les auspices du « social » mais d'un social dont Jacques Donzelot montre « qu'il sert à qualifier le souci de rétablir l'autorité des institutions » (p. 327). Cette différence procède d'une autre, plus fondamentale, qui porte sur la nature du lien civique que ces politiques entendent restaurer : aux États-Unis, la communauté civique naît d'engagements mutuels entre des personnes « appelées à se fier les unes aux autres parce que le destin de chacune dépend de la confiance qu'elle peut avoir dans les autres » (p. 343). En France, il en va plutôt d'un consentement à l'autorité des institutions, en échange d'une reconnaissance par ces institutions d'une série de besoins et de droits des individus. Le pacte du Mayflower versus le Léviathan Hobbesien.

Il nous a paru intéressant de discuter de la façon dont cette approche pouvait éclairer aussi certaines différences entre les systèmes éducatifs de la France et des États-Unis.

D. Meuret

Le premier intérêt de cet ouvrage me semble se situer au niveau de la méthode suivie. On distingue habituellement en Éducation Comparée les travaux qui cherchent plutôt à expliciter des différences et à les justifier par des

traditions différentes des travaux qui cherchent à repérer les systèmes éducatifs qui réussissent le mieux dans tel ou tel domaine et à comprendre les raisons de leur réussite pour pouvoir les imiter. Les auteurs, ici, cherchent à dégager des singularités, à creuser profond pour expliquer les différences, mais pour en déduire, non pas que ces différences sont un donné indépassable, mais au contraire qu'il faut s'interroger sur ce qu'aujourd'hui chaque tradition favorise ou empêche. Ils échappent donc à la logique qui fait fi de l'histoire et des traditions comme à celle qui n'imagine que de les continuer. L'histoire respective de chaque pays est perçue comme la version singulière d'une seule aventure humaine. Et cette aventure est politique, construite. Un des points forts du livre, à mon sens, est en effet de montrer, contre toute idée de « caractère national », que les solutions, les dispositifs, les politiques dominants dans un pays ne sont pas absents dans l'autre, mais qu'ils y ont été politiquement défaits. Il contient un beau récit des travaux de la Commission Dubedout au début des années 80, de la politique dite de « Développement Social des Quartiers » (DSQ) qui s'en est inspirée, et de son abandon pour la politique de « Développement Social Urbain » (DSU) après les émeutes de 1990, abandon par lequel, pour aller vite, la deuxième gauche perd la main et la première la gagne. Or, les auteurs n'ont pas de peine à montrer la proximité du DSQ avec la politique américaine des CDC (Community Development Corporations), laquelle se distingue fortement de l'approche DSU, plus proche, elle, de la politique américaine qui a précédé celle des CDC. Dès lors, ce qu'il importe de comprendre, c'est la diversité des fortunes politiques d'un même contenu, d'un même dispositif, et non la simple différence entre les formations dominantes des deux pays.

Il me semble qu'en explicitant les soubassements des politiques publiques en termes de philosophie politique, cette approche non seulement permet de mieux comprendre la vertu des différentes politiques, mais situe le débat au niveau où se joue véritablement la possibilité des les modifier.

F. Dubet

Le livre de Jacques Donzelot ne porte pas principalement sur l'éducation ; il est donc vain d'espérer en tirer quelques leçons directes pour ce qui concerne l'école. Cependant, ce livre peut inspirer quelques réflexions plus générales et tout d'abord pour rendre hommage à une forme de conviction intellectuelle. En effet, il faut un peu de courage pour comparer la France aux États-Unis sans faire de ces derniers une sorte de contre-modèle, de laboratoire de l'ultra-libéralisme qui menacerait la société française et dont il faut bien admettre qu'il fonctionne aujourd'hui comme une cause plus ou moins universelle et

diabolique de toutes nos difficultés. Ne voit-on pas se multiplier les analyses des difficultés de l'école en France comme la conséquence d'une volonté ultra-libérale fonctionnant comme un complot ?

Jacques Donzelot utilise au mieux la comparaison, non pour opposer le vice à la vertu, les deux rôles étant interchangeables au gré des idéologies et des circonstances, mais pour mieux comprendre notre propre système. De ce point de vue, l'intérêt intellectuel et politique de *Faire société* est indiscutable, même si la thèse peut être discutée, non en raison de ce que nous apprenons sur les États-Unis, mais à cause de ce que nous apprenons sur nous-mêmes.

Il est bon de se rappeler que l'universalisme de notre modèle politique constitue très largement notre particularisme national. Il est bon de rappeler aussi que l'excellence de nos principes ne suffit pas à fonder l'excellence et l'efficacité de nos politiques. Or bien souvent, nous sommes portés à croire que si le « modèle français », notamment le modèle scolaire républicain, se heurte à de nombreuses difficultés (mais pas plus chez nous qu'ailleurs), il n'en reste pas moins fondamentalement supérieur à la plupart des autres. Il suffit de voir le peu d'échos rencontrés par la diffusion des résultats des enquêtes PISA de l'OCDE pour s'en convaincre : Ministère, syndicats et journalistes spécialisés ont consacré plus d'efforts à discuter de la validité des méthodes utilisées qu'à s'interroger sur des résultats qui n'étaient pas toujours très favorables à notre système éducatif. En fait, en France comme aux États-Unis, les politiques publiques, dont les politiques scolaires, mettent en jeu des modèles et des traditions constitutifs des histoires et des identités nationales, ce qui fait qu'il est souvent si difficile de mettre à distance et d'évaluer ces politiques car il y a toujours le risque que les principes qui les portent soient, eux aussi, mis en cause.

Ce qui est utile dans *Faire société*, c'est la question initiale du livre : pourquoi devant le même problème urbain la France et les États-Unis ont-ils des politiques publiques aussi différentes ? Quels modèles politiques se tiennent en amont de choix a priori aussi pragmatiques ? Évidemment, la tentation est grande de reprendre ces questions dans le domaine scolaire, et d'abord pour nous demander ce qui caractérise nos propres réponses.

D. Meuret

Le premier domaine sur lequel l'approche de Donzelot me semble heuristique pour l'éducation est tout simplement la définition de ce qui doit être enseigné.

Certaines caractéristiques fréquentes dans l'éducation américaine (le savoir conçu comme un processus de découverte plus que comme la maîtrise de règles, l'insis-

tance sur « l'authenticité » des exercices scolaires,...) et marginales en France, le sont parce que les mouvements pédagogiques qui les portaient ont réussi dans un cas, échoué dans l'autre, à devenir majoritaires.

La notion d'expérimentation, que Dewey a tant fait pour promouvoir aux États-Unis, procède de sa théorie politique, et l'on peut penser qu'elle a prévalu là-bas davantage qu'ici parce que les théories politiques de Dewey étaient plus proches des principes de l'État américain que de ceux de l'État français. Il s'agissait, pour Dewey, de promouvoir une version expérimentaliste plutôt que causaliste ou positiviste de la science, parce « seules les sciences sociales d'esprit expérimental contribuent à consolider la démocratie » (Zask, 2003, p. 26) et ceci parce que la place de l'État et son rôle ne dépendent pas, pour Dewey, d'une théorie fondatrice mais d'enquêtes « établissant les conditions associatives et celles de leurs conséquences factuelles qui s'avèrent problématiques » et qui justifient donc l'intervention de l'État (id. p. 25). D'où suit la différence entre un État chargé d'affronter tant bien que mal les incertitudes du « public » (« l'ensemble encore inconnu créé de bric et de broc par les conséquences inattendues de nos actions », Latour, 2003) et un État qui procède des certitudes de la République, deux États qui renvoient à deux conceptions opposées de la démocratie : « l'une qui sait de source sûre ce qui doit nous réunir, l'autre qui l'ignore. La première est royale et religieuse, la seconde civile et laïque », écrit Bruno Latour dans un article inspiré par un livre de Dewey.

On voit effectivement les différences qui peuvent en résulter quant à l'école et au savoir. À la forme américaine de l'État correspond une valorisation du savoir en tant qu'outil, que produit de la recherche expérimentale, et aussi une valorisation de la présentation publique, de la discussion de ce qui a été trouvé. En revanche, à cet État qui sait (Latour), qui recherche le consentement (Donzelot), correspond un savoir arrêté (Les savoirs emblématiques de l'école, pour le ministre X. Darcos (2003), sont la grammaire, la dictée et le calcul mental), une priorité du déductif sur l'inductif, du raisonnement sur l'expérimentation, un savoir qui libère moins par les capacités qu'il confère (*empowerment*) que par les représentations fausses qu'il éloigne, qui vise à donner accès à un ordre – celui de la raison – plutôt qu'à guider dans le désordre du monde. On trouve cette conception traditionnelle de l'école exposée avec une certaine candeur dans la lettre de l'actuel ministre « à ceux qui aiment l'école » (Ferry, 2003) : le savoir est valorisé en tant qu'héritage, ce qui revient à le brandir contre cela même qui l'a rendu possible (la distance vis-à-vis de la tradition), l'école est valorisée en tant qu'elle propose des « normes supérieures à l'individu ». Si Luc Ferry proposait pour la

société les valeurs qu'il prône pour l'école, on reviendrait au Moyen Âge (héritage, tradition, respect des autorités). Pour ne pas être accusé d'obscurantisme, il doit donc, pour l'école, réclamer le droit – et, puisque la meilleure défense est l'attaque, proclamer le devoir – d'être coupée de cette société dont les valeurs la menacent. Le problème est que cette coupure est valorisée par le seul souci de permettre à l'école de fonctionner comme avant, autrement dit n'est pas justifiée. L'argument Arendtien, par exemple, – il faut protéger les individus pour les aider à continuer le monde – n'est pas convoqué. En effet, Arendt demande que l'école présente le monde comme il est, et non sa tradition, ce qui lui permet de fonder son discours sur la continuation du monde par les individus, une perspective que ferme à Ferry son discours sur la tradition. Tout se passe comme si l'école française, à son aise dans ce qu'on appelle le « premier individualisme » – celui qui devait affirmer l'individualisme comme valeur contre les différents holismes (notamment religieux) – était inadaptée au « second » – celui dans lequel les individus ont gagné la bataille contre les holismes et doivent se définir les uns par rapport aux autres. Donzelot met au cœur de la singularité des États-Unis, et de leur adaptation à la modernité, le fait de « faire confiance aux gens (...) et de leur demander d'apprendre à se faire confiance pour faire une communauté » (p. 352). L'équivalent scolaire en est que ce qui frappe en général les Français qui fréquentent les écoles américaines est que l'on y encourage les élèves, qu'on cherche à s'appuyer sur leurs goûts et leurs points forts, que les élèves y sont respectés en tant qu'individus, qu'on accorde plus d'importance aux annotations sur la copie et moins aux notes, etc.

C'est cependant dans ce même cadre qu'il faudrait aussi comprendre ce qui peut en ce moment apparaître comme un rapprochement entre les deux traditions pédagogiques : le « *back to basics* » US d'un côté, et de l'autre l'effort patient et continu, en France, pour introduire dans l'enseignement un peu plus d'expérimental, de pluridisciplinarité et de problèmes réels. Il faudrait cependant étudier de près dans quelle mesure ce rapprochement conserve ce qui séparait les deux traditions : les Américains se sont aperçus que la maîtrise de la langue, de concepts mathématiques et scientifiques étaient parmi les meilleurs outils qui soient ; les Français se sont aperçus que leur tradition avait des effets pervers, et se sont employés, avec une infinie prudence, à les contourner. D'où, d'ailleurs, l'idée que les traditions nationales les plus positives sont celles qui contiennent le plus la possibilité de leur remise en cause. Une responsable éducative américaine déclare : « (Notre) école, par sa nature, est toujours en train de se remettre en question » (Frantz, *in* Cahiers Pédagogiques, 2001). Il semble que la « nature » de notre école aille à l'inverse.

F. Dubet

Dans le domaine urbain, montre Donzelot, l'État républicain se constitue comme l'instituteur de la société, il veut forger le citoyen par une participation venue du « haut », du politique et des institutions, en échange d'une protection qui ne peut être tenue pour un service. C'est un échange entre l'allégeance et la protection bien plus que ce n'est un contrat ou, pire encore, un arrangement démocratique entre égaux. Cet État a un devoir, celui d'assurer l'équipement institutionnel du territoire et des quartiers ; en échange, les citoyens sont définis de façon universelle, ils ne peuvent avoir d'intérêts culturels spécifiques, hors de la sphère privée, et le communautarisme est moins une forme de solidarité qu'une rupture de l'intégration nationale. Alors que la notion de communauté est positivement définie aux États-Unis comme cadre de mobilisation et comme support de l'individu, elle est perçue comme un danger en France.

Que dire alors de l'école française ? En même temps que l'école républicaine française a forgé la nation, elle s'est faite contre les désordres et les passions (religieuses, politiques, économiques) de la société. Parce qu'elle a combattu l'emprise de l'Église sur les esprits, l'école française a repris à son compte bien des caractéristiques de son adversaire, et d'abord une forme institutionnelle imposant d'emblée une grande distance entre la culture scolaire et les cultures sociales, se méfiant de l'utilité sociale immédiate des études, démontrant les beautés de la science plus que la pratique de la science... Cette école s'est forgée comme un sanctuaire séparant rigoureusement l'élève de l'enfant, l'élève de l'adolescent, se protégeant des « demandes » sociales. Bref l'école s'est construite « comme une Église » pourrions-nous dire en paraphrasant Durkheim. Dominée par des principes sacrés, à défaut d'être religieux, cette école en a appelé à la vocation des maîtres, elle s'est protégée du « monde » comme un ordre régulier, elle a affirmé que l'obéissance à une discipline commandée par la raison et une grande culture était la voie la plus sûre vers l'autonomie et la liberté. Cette école n'a pas à accepter les individus, elle a vocation à les produire comme sujets universels.

Le plus étonnant vient de la force actuelle de cet imaginaire et de cette nostalgie d'une institution identifiée à la nation et à la Raison. Quelques noms, grands et moins grands, en chantent les rites avec constance et succès : autorité naturelle du savoir, refus du « jeunisme » et de l'ouverture au « siècle », privilèges des traditions, condamnations de la pédagogie et de Mai 68... Chaque querelle scolaire est ainsi prise dans une espèce de spirale théologique républicaine ou chaque élément du système devient le symbole et le rouage indispensable et significatif de l'institution incarnant à la fois le progrès, la tradi-

tion, l'égalité, la nation, la raison. Quels que soient les jugements portés sur quelques événements récents, force est de constater le poids de ce modèle politique dans les discours de restauration, dans la dénonciation du consumérisme des familles, dans la crainte de la professionnalisation des études, bref, dans la peur de l'envahissement du temple scolaire par les individus fatalement égoïstes, narcissiques, utilitaristes, communautaires... L'école ne peut rien céder à la diversité des demandes et à la singularité des individus parce qu'elle doit constituer de l'unité et le seul individu acceptable est celui qui conquiert son autonomie par l'accès à la raison et à l'universel. Et l'on sait à quel point la classe et le cours de philosophie restent la clé de voûte de cette représentation institutionnelle et sacrée de l'édifice scolaire.

Bien sûr, dans ce domaine comme dans celui des politiques urbaines étudiées par Jacques Donzelot, il y a loin des principes à la réalité. Trente ans de politiques de la ville axées sur la mixité sociale n'ont pas empêché l'accroissement de la ségrégation urbaine. Trente ans d'élargissement de l'accès à la scolarité secondaire et supérieure n'ont guère assuré l'égalité des chances, l'homogénéité des identités ou le consentement scolaire des élèves. Mais peu importe, là comme ailleurs, si les principes sont bons, les faits ont tort et il ne reste qu'à renforcer les principes.

Évidemment, ces lignes un peu excessives ne visent pas à suggérer que les modèles d'outre-Atlantique sont meilleurs. Simplement, elles mettent en lumière tout l'édifice symbolique qui commande, quoi qu'on en pense, la plupart de nos représentations et de nos pratiques, celles qui sont pour nous l'évidence des choses, même quand les choses ne sont plus évidentes. C'est là une des principales vertus de *Faire société*, celle de nous renvoyer l'image de nos propres modèles politiques par un effet de contraste avec ceux des États-Unis que l'on ne peut réduire à la caricature qui nous en est souvent offerte.

D. Meuret

Un autre de ces effets miroirs peut être recherché à propos des politiques en faveur des écoles des quartiers en difficulté. Les CDC prouvent souvent des *charter schools* – des écoles financées sur fonds public, très autonomes et dégagées de la carte scolaire (1) – pour « amener les parents à investir dans l'éducation de leur enfant ». Jacques Donzelot oppose les *charter schools* aux ZEP, qui visent à donner à toutes les écoles d'un quartier défavorisé les moyens de fonctionner « normalement » malgré leur environnement dégradé. *People vs Place*. Cette opposition doit être nuancée. Les *charter schools* ne scolarisent qu'1 % des élèves américains, ne sont pas toutes dans les quartiers défavorisés, et l'essentiel de la politique en faveur des élèves défavorisés passe par les actions

« *Title 1* » qui sont sans doute moins éloignées de l'optique ZEP. Mais il est vrai que les ZEP s'inscrivent totalement dans une option « *place* », et que les partisans de l'option « *people* » en France les dénoncent comme « des espaces enfermants ». Ils présentent les REP (Réseaux d'Aide Prioritaire) comme une tentative pour briser cet enfermement, tentative semble-t-il sans grand succès, comme si, une fois de plus, une greffe « *people* » avait échoué à prendre pied dans une culture « *place* ».

Mais le débat est plus large : la différence entre la France et les États-Unis est que les seconds ajoutent les *Charter Schools* aux actions « *Title 1* » tandis que la première ne fait pas l'équivalent. Autrement dit, les deux politiques ne sont pas, là-bas, jugées contradictoires. Le principe des ZEP, comme celui de *Title 1*, c'est que tout le monde doit s'en sortir ensemble, mais cela implique, dans le cas des ZEP, que l'on dénonce les élèves des quartiers pauvres qui vont chercher ailleurs de meilleures conditions de scolarité, au motif que cela nuit à ceux qui restent. Cela va avec l'idée d'un « bien commun » sur l'autel duquel les individus doivent sacrifier leurs intérêts individuels, plutôt qu'il n'est obtenu par la composition des intérêts individuels. Selon l'approche des CDC, l'essentiel est que les quartiers n'empêchent pas leurs habitants de « s'en sortir », y compris si le « en » doit désigner aussi le quartier lui-même. On pense que le quartier en profitera en retour par l'exemple et le capital social procurés, par la dette payée à la communauté par ceux à qui elle a permis de réussir. Cela amènerait par exemple, à installer dans les ZEP des programmes « *magnet* » ou, en aval de l'enseignement obligatoire, une offre d'enseignement conçue comme une incitation réaliste à « tirer vers le haut » les élèves de ces quartiers.

Il semble que nous soyons pris dans un héritage aristocratique qui sépare nettement le monde des individus, qui ne doivent leur réussite qu'à eux-mêmes et n'en doivent compte à personne, et le monde des populations, définies par leur incapacité à réussir individuellement, et auquel l'État doit assurer un certain nombre de droits et de filets de sécurité. Droite versus gauche, et une culture politique qui empêche l'une comme l'autre de concevoir des politiques sociales destinées à donner aux individus des chances égales de réussir. L'absence de cet héritage serait la grande chance des États-Unis, dès lors davantage capables, au rebours de l'image du cow-boy solitaire, de penser du bas en haut de la société des communautés au service de l'insertion réussie de leurs membres dans le *mainstream* social.

F. Dubet

Si l'on en croit Jacques Donzelot, une des grandes différences entre le « modèle » américain et le « modèle »

français tient à ce que le premier agit sur les personnes alors que le second agit sur les lieux. La tradition française vise à aménager le territoire de manière homogène, la tradition américaine vise à permettre aux individus de circuler et de mobiliser. La France et les États-Unis sont deux anciennes sociétés d'immigration mais la première cherche à enrainer les nouveaux venus alors que la seconde veut les aider à bouger : « creuset français » *versus* « *melting pot* » américain. L'idéal français d'égalité vise à resserrer la structure sociale, celui des États-Unis cherche plutôt à favoriser la circulation des individus dans la structure sociale. Bien sûr ces deux modèles ne sont pas sans effets sur les conceptions des politiques scolaires.

En France, l'égalité scolaire consiste avant tout à essayer de neutraliser les effets des inégalités sociales sur les carrières scolaires des élèves en assurant la plus grande égalité possible de l'offre scolaire. C'est à l'État de garantir cette égalité à tous les citoyens et l'on sait à quel point les tentatives de décentralisation scolaire inquiètent les acteurs de l'école. On sait aussi à quel point il reste difficile de faire reconnaître les inégalités de l'offre scolaire derrière l'unité du cadre institutionnel et, quand celle-ci est patente, l'État doit agir pour la combler. Bref, on agit sur « l'offre » plutôt que sur la « demande », ce qui n'est pas étonnant quand on sait que cette dernière ne peut pas être parfaitement légitime puisqu'elle est perçue comme une forme d'égoïsme, une perte de confiance dans l'institution et comme un déni de l'égalité. Ainsi on demandera aux familles des quartiers les moins favorisés d'accepter les découpages de la carte scolaire et de faire confiance à l'État dont les politiques compensatoires, comme celle des ZEP, devront finir par assurer l'égalité de l'offre.

Bien sûr, les politiques scolaires américaines cherchent à agir sur l'offre. Mais celle-ci dépend de la mobilisation de la communauté autour de son école car on considère que la mobilisation des individus et des familles est un facteur de réussite aussi important que la seule égalité de l'offre. Plus largement, les politiques publiques visent à accroître l'*empowerment* des groupes et des individus, leur mobilité et leur mobilisation. Ce que le système scolaire français craint tant, la mobilisation des familles dans l'école, la recherche de l'établissement le plus efficace, apparaissent ici comme des objectifs de l'action publique.

Il serait sans doute tentant de peser les avantages et les défauts de ces modèles, rigidité du système français et incapacité d'assurer l'égalité réelle, inégalité de l'offre aux États-Unis et probable dégradation du sort de ceux qui ne peuvent ou ne veulent pas « bouger ». Au bout du compte, les rapports des inégalités scolaires et des inégalités sociales ne sont pas très sensiblement différents dans les deux pays (2). Mais là n'est pas véritablement le problème car nous n'avons pas à choisir un modèle contre

l'autre, mais à nous demander ce que pourrait apporter l'expérience américaine quand elle suggère de susciter la mobilisation des individus et des communautés, et ceci d'autant plus que quelques quartiers des grandes villes françaises se rapprochent insensiblement de la situation américaine. On s'étonnera par exemple que l'évolution de la ségrégation urbaine conduite à la formation de véritables quartiers « ethniques » et où l'on demande aux individus de se mobiliser sur une base collective qui ne soit ni culturelle ni communautaire. En même temps, la carte scolaire reproduit la ségrégation sociale croissante dans les grandes villes tout en restant perçue comme le meilleur garant de l'égalité, alors que l'on sait que deux familles sur dix vont dans le privé et qu'une sur dix déroge à la carte au sein même du public.

D. Meuret

L'évocation de la ségrégation urbaine et de la carte scolaire suggère une autre comparaison entre les deux systèmes éducatifs, sur les relations de l'école avec les parents et les communautés. Jacques Donzelot montre à travers la formule des « parents relais » que ceux-ci sont utilisés dans les ZEP comme missionnaires de l'institution auprès des populations bien plus que comme des interlocuteurs véritables. Aux États-Unis, les parents aident les écoles, dans les quartiers riches davantage que dans les quartiers pauvres d'ailleurs, mais ont en échange une certaine influence sur son fonctionnement. Pour autant, il ne s'agit pas vraiment d'une relation de fournisseur de service à usagers. Ces relations procèdent plutôt d'une commune appartenance à la – la répétition est inévitable – Communauté.

Cette différence de relation avec les parents doit être, me semble-t-il, rapprochée des différences dans le rapport à la communauté et à la citoyenneté. Ici, la communauté est une menace pour la citoyenneté, là-bas, elle est conçue comme ce qui doit y conduire. Elle n'est pas d'ailleurs forcément définie par des critères ethniques ou nationaux : elle est avant tout « *neighborhood* », un voisinage. En forçant sans doute le trait : ici, c'est l'école qui permet l'accession à la citoyenneté à travers l'apprentissage de la raison, là-bas l'école « éduque des citoyens » – c'est le titre d'un ouvrage américain de philosophie de l'éducation – ce qui signifie que les enfants le sont, dès le départ, de par leur appartenance communautaire et que c'est un travail commun de l'école et de la communauté qui doit porter à maturité cette citoyenneté. D'où d'ailleurs, la difficulté que posent aux États-Unis des communautés qui ne remplissent pas leur rôle, soit qu'elles soient impuissantes à le remplir (d'où, en ce cas, les politiques de « *community building* ») soit qu'elles soient par principe hostiles aux valeurs de la démocratie américaine (Communautés islamistes, par exemple).

L'idée d'une coéducation par la famille et l'école, point absente en France, est évidemment mieux accueillie par la culture américaine, y compris avec ce qu'elle peut avoir d'étouffant et d'enfermant si les deux institutions s'entendent pour formater les élèves plutôt que pour en faire des sujets libres. Avec cette conséquence : les politiques en direction des parents viseront en France à susciter l'adhésion à l'institution, à réclamer qu'ils enseignent à leurs enfants le respect de l'école et des valeurs qu'elle défend. Aux États-Unis aussi, bien sûr, les maîtres demanderont aux parents de soutenir leur action, mais les politiques publiques, elles, viseront plutôt à responsabiliser les parents vis-à-vis de la réussite scolaire de leur enfant. Les USA, comme nous, affectent les élèves d'après une carte scolaire. La différence est que plusieurs politiques publiques visent à permettre à ceux qui le souhaitent de s'en échapper. Le choix de l'école dans les quartiers pauvres – à travers les *magnet schools*, les *charter schools*, les *vouchers*, ou encore l'autorisation de changer d'école donnée à ceux que la carte scolaire envoie dans des écoles trop inefficaces – vise à « lever les alibis dont (les parents) se servent pour justifier leur apathie, en renvoyant chacun à ce qu'il pourrait faire pour que son enfant connaisse de meilleures chances » (p. 234). Cela, pense-t-on, profite aussi à ceux qui restent dans les écoles ainsi quittées parce qu'elles s'efforcent alors de ne plus mériter leur mauvaise réputation. À l'inverse, le choix de l'école tel qu'il existe en France, c'est-à-dire d'abord entre écoles publiques et écoles catholiques, correspond à un partage du marché entre deux institutions qui toutes deux envisagent les familles comme les relais de leur action, et cela parce qu'elles partagent l'idée que leur mission est de conférer

aux jeunes ce que tu as appelé, je crois, une « identité supérieure ». Cette communauté de vue explique par exemple qu'un des principaux apôtres de la tradition française ait pu prononcer un dithyrambe de l'enseignement catholique dans le cadre d'une diatribe antimoderniste (Debray, 1998). L'école doit, bien sûr, amener les enfants « plus haut », mais elle y parviendra mieux aujourd'hui en s'efforçant d'aider les élèves à construire des trajectoires singulières, à s'appuyer sur leurs capacités de mobilisation et leurs projets, plutôt que si elle voit dans ces singularités des menaces pour la République. C'est cela, me semble-t-il, que ce livre suggère à propos de l'éducation.

F. Dubet

Le livre de Jacques Donzelot, en effet, ne convainc d'aucune universalité et d'aucune supériorité du modèle américain, il ne suggère pas qu'il soit transposable dans le domaine des politiques de la ville. La force de ce livre est bien plus grande. Partant du fait que les américains sont au moins aussi démocrates que nous, *Faire société* conduit à nous poser les questions les plus simples. Pourquoi ne cherche-t-on pas à mobiliser les parents alors que l'on sait que cette mobilisation est un des facteurs les plus sûrs de la réussite ? Pourquoi ne permet-on pas aux bons élèves des quartiers défavorisés d'accéder à une bonne école, en craignant de porter atteinte au principe d'égalité ? Pourquoi la reconnaissance des individus semble-t-elle menacer notre école ? Bref, Jacques Donzelot nous rend exotiques à nous-mêmes.

François Dubet, Denis Meuret

NOTES

- (1) Pour une présentation plus détaillée de ces écoles, voir Meuret, 2001.
- (2) L'influence de l'origine sociale sur les compétences à 15 ans est plus forte aux États-Unis qu'en France mais son influence sur le plus haut niveau éducatif atteint est plus forte ici que là-bas. On peut rappeler

aussi que selon les dernières évaluations internationales disponibles (TIMSS, PISA, PIRLS) les jeunes français font mieux que les jeunes américains en maths en fin de collège (TIMSS) et à 15 ans (PISA), mais que, pour les autres disciplines (compréhension de l'écrit, sciences) et les autres âges (9 ans) disponibles, soit c'est l'inverse, soit l'écart est inférieur au seuil de signification.

BIBLIOGRAPHIE

- DARCOS X. (2003). – Où voulons nous aller ? *In* L. Ferry, **Lettre à tous ceux qui aiment l'école**. Paris : Odile Jacob-SCEREN.
- DEBRAY R. (1998). – Lettre ouverte à M. le Ministre de l'Éducation Nationale. **Le Monde**, 3 mars.
- DONZELOT J., MÉVEL C., WYVEKENS A. (2003). – **Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France**. Paris : Seuil, 363 p.

- FERRY L. (2003). – **Lettre à tous ceux qui aiment l'école**. Paris : Odile Jacob-SCEREN.
- LATOUR B. (2003). – Pourquoi Marianne n'a plus de lait. **Le Monde**, 27 septembre.
- ZASK J. (2003). – La politique comme expérimentation. Préface à Dewey J. (1927), **Le Public et ses problèmes**. Publications de l'Université de Pau/Éditions Léo Scheer, 205 p.
- Cahiers Pédagogiques (2001). – **Dossier : L'enseignement aux USA**, n° 392.