

NOTES CRITIQUES

ANDRÉO Christophe. *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion, 2005. – 221 p. (Le regard sociologique)

Le livre de C. Andréo se présente comme *une ethnographie des jeunes à l'école*. L'école dont il est question ici est un lycée professionnel où l'auteur a travaillé un an comme appelé du Service national « ville » parmi les agents de la vie scolaire. L'ethnographie proposée s'appuie ainsi sur une observation participante prolongée qui a donné lieu à une thèse de doctorat, dont le présent ouvrage est issu.

Celui-ci est donc principalement consacré à l'étude des deux groupes que sont les surveillants et appelés du service ville d'une part, les élèves d'autre part ainsi qu'à leurs interactions au sein du lycée professionnel. Ces interactions s'inscrivent dans le cadre du contrôle social que les agents de la vie scolaire sont supposés exercer sur les élèves. Après avoir présenté son terrain dans le premier chapitre, l'auteur s'intéresse donc d'abord aux surveillants et aux appelés (chapitre 2) puis aux élèves (chapters 3 et 4) avant d'aborder, dans les trois derniers chapitres, le contrôle social proprement dit et les interactions auxquelles il donne lieu.

À l'exception des conseillers principaux d'éducation (CPE), les agents de la vie scolaire des établissements d'enseignement secondaire ont un statut précaire. Au moment de l'enquête (1996-1997) dans le lycée étudié, surveillants et appelés du service ville composent l'effectif de ces agents à statut précaire, quoique différent. L'auteur décrit de manière fine et convaincante les rapports entre ces deux catégories qui sont placées dans les mêmes situations de travail alors qu'elles n'ont pas les mêmes obligations statutaires et professionnelles. C. Andréo montre que les relations de travail qui s'instaurent sont faites à la fois de délégation et de coopération : les appelés n'ont guère la possibilité de refuser des tâches qui ne leur incombent pas officiellement mais les effectuent de fait assez volontiers. L'auteur en conclut que les différentes catégories d'agents de la vie scolaire à statut précaire sont « interchangeables » et ont toutes pour fonction le maintien de l'ordre scolaire quelles que puissent être leurs attributions officielles respectives.

Le troisième chapitre s'intéresse au comportement des élèves du lycée professionnel et à leurs relations. L'auteur s'interroge sur les variables explicatives des différences de comportement. Le principe de variation essentiel est selon lui la filière dans laquelle les élèves sont scolarisés, filière « de pointe » ou filière « de relégation ». Sont également examinés les effets respectifs de l'âge, du sexe, de l'appartenance ethnique sur le comportement des élèves au lycée et sur leurs résultats scolaires. Puis C. Andréo évoque les relations quotidiennes entre les élèves. Celles-ci sont caractérisées par l'importance de la question de l'honneur. L'auteur renvoie sur ce point aux analyses de C. Lepoutre et examine en revanche en détail ce qu'il appelle les rapports de prédation mais aussi les relations amicales et amoureuses. Ce troisième chapitre est à nos yeux le moins réussi de l'ouvrage. Bien que la description des rapports de prédation soit intéressante, la culture des jeunes des quartiers populaires est abordée de manière trop rapide pour être tout à fait convaincante. L'analyse donne parfois l'impression de ne pas échapper tout à fait aux stéréotypes. C'est le cas en particulier pour ce qui concerne les comportements masculins et féminins et les relations amoureuses. Enfin, l'examen du rôle des variables socio-démographiques et scolaires dans le comportement des élèves ne peut sans doute qu'apparaître décevant dans le cadre d'une étude ethnographique et monographique.

Également consacré aux élèves, en particulier aux élèves des filières de relégation, le quatrième chapitre s'intéresse à leur rapport à l'école et à l'usage social qu'ils ont du lycée professionnel. Le désintérêt scolaire des élèves des filières de relégation va de pair avec un opportunisme qui les incite à poursuivre leurs études. En effet C. Andréo montre que le fait d'être scolarisé est associé à un certain nombre d'avantages auxquels élèves et/ou familles sont attachés : versement de bourses, sociabilité juvénile... C'est pourquoi le fait de redoubler ou d'échouer à un examen n'est pas nécessairement vécu difficilement par les élèves car c'est souvent le fait de continuer à pouvoir être inscrit au lycée qui importe à leurs yeux. Plus largement, le propos de l'auteur est de montrer que l'expérience scolaire des élèves des filières de relégation n'est pas réductible à la domination et à l'échec scolaires. Il s'agit, ainsi qu'il l'explique en conclusion de son

ouvrage, de sortir d'une approche « compassionnelle » qui ne permettrait pas d'analyser de manière pertinente les interactions des élèves de l'enseignement professionnel avec les agents des établissements scolaires et avec leurs pairs. C'est ainsi par exemple que ces élèves parviennent à développer et à imposer « une pratique extra-scolaire de l'établissement », en en faisant un espace de distraction et de « prolongement de leur sociabilité juvénile extérieure ».

De la même manière, C. Andréo montre dans les trois derniers chapitres du livre que les surveillants et les appelés ne parviennent pas à mettre en œuvre un véritable contrôle social des élèves du lycée professionnel. Ils doivent au contraire s'adapter et adapter les normes aux élèves, faute de pouvoir les leur imposer. Cette adaptation consiste en particulier à développer des « tactiques pour éviter le conflit » lors des interactions avec les élèves, tout en parvenant à ne pas laisser ces derniers imposer totalement leur définition de la situation. Trois aspects du maintien de l'ordre hors des cours sont examinés, qui témoignent de ces tactiques relationnelles : la prise en charge des élèves demi-pensionnaires, la gestion des éléments extérieurs (les « intrus »), la lutte contre l'absentéisme des élèves. Surveillants et appelés pratiquent en outre la « distribution de faveurs » (traitement complaisant d'une absence par exemple). Ils espèrent que les élèves seront en retour incités à se soumettre de bonne grâce à leurs demandes. De même, « la proximité et la familiarité avec les élèves » sont partiellement instrumentalisées par les agents car elles peuvent favoriser une attitude conciliante de la part des jeunes. Néanmoins la distribution de faveurs comme la familiarité et la proximité sont des ressources à double tranchant. En effet elles n'empêchent nullement les conflits avec les élèves mais sont en revanche susceptibles d'affecter l'autorité des agents qui les pratiquent. Cela montre combien le contrôle social qu'ils sont en mesure d'exercer est finalement faible, contingent et instable. C'est pourquoi la tentation de contourner les règles est grande chez les surveillants et appelés. De fait, ils appliquent la plupart des normes en fonction de leur propre évaluation de la pertinence de celles-ci et en les adaptant à la situation et à l'élève concerné. Ces « arrangements ordinaires » sont souvent approuvés et soutenus par les CPE.

Au terme de la lecture de cette ethnographie des jeunes à l'école, il apparaît que les élèves des filières de relégation de l'enseignement professionnel résistent efficacement à l'emprise pédagogique comme disciplinaire que l'institution scolaire tente d'exercer sur eux. L'auteur reconnaît que ces élèves pâtissent du système scolaire tel qu'il se présente à la fin des années quatre-vingt-dix. Mais il montre que leurs comportements n'en obligent pas moins le sys-

tème et ses agents à s'adapter et ne peuvent être exclusivement interprétés comme l'expression d'une souffrance née du jugement scolaire ou d'un rejet de celui-ci.

Cette analyse peut sans doute être discutée. Mais elle est dans l'ensemble conduite de manière convaincante. Les notes de terrain illustrent, éclairent et étayent le propos, sans l'alourdir. C'est ainsi une contribution fructueuse à la connaissance de l'enseignement secondaire français, de ses publics et de ses agents qu'il nous est donné de lire.

Bénédicte Chevit

Docteur en sociologie,
professeur agrégée de Sciences économiques et sociales,
lycée G. Eiffel (Gagny).

CHAMBON André. *Villes et développement éducatif local : le cas d'Evry, d'Amiens et de Calais*. Paris : L'Harmattan, 2004. – 232 p. (Savoir et formation)

La plupart des travaux de sociologie de l'éducation qui s'attachent à rendre compte du rôle de l'environnement dans les phénomènes scolaires privilégient pour l'essentiel un point de vue – celui des inégalités sociales « transportées » à l'école – et un acteur – les familles et la transmission (sociale, culturelle, économique) qu'elles assurent en harmonie avec les normes scolaires, ou véhiculent en opposition avec elles. Le facteur spatial est lui-même envisagé en priorité sous ses aspects ségrégatifs. Ce n'est qu'à partir des années quatre-vingt-dix, au travers de l'analyse des politiques de discrimination positive, que certains sociologues se sont penchés avec intérêt sur l'efficacité du « local » (1). Les établissements scolaires deviennent à la fois des objets ethnologiques à partir desquels le sociologue discerne des régularités générales (2), et des lieux stratégiques pour l'observation d'une territorialisation progressive des services publics (3). Cependant, le processus de décentralisation éducative n'avait pas jusqu'ici donné lieu à des ouvrages qui prenaient comme point originel de réflexion les politiques locales ancrées dans l'espace urbain. C'est désormais chose faite avec ce livre, qui vise, à partir des trois cas exemplaires que sont Evry, Amiens et Calais, à décrire par le menu la manière dont chacune des villes considérées s'appuie à la fois sur sa géographie sociale et sur ses perspectives de développement pour inscrire l'éducatif au centre des préoccupations de la politique urbaine.

Polarisant l'observation sur les Zones d'éducation prioritaire (ZEP), l'auteur montre successivement pour chacun des espaces urbains retenus la manière dont le

couplage s'opère avec le Développement social des quartiers (DSQ), et finit parfois par dépasser le seul terrain de la remédiation scolaire pour donner lieu à de « Projets éducatifs locaux ».

Une première partie clarifie la notion de « développement » et montre de quelle manière on est, à son égard, passé d'un programme de planification par l'État central (d'abord économique, puis social et politique), à l'émergence de « pouvoirs locaux » bien décidés à structurer leur autonomie croissante (cas des Groupes d'action municipale dans les années soixante-dix), et nécessitant pour l'État central de se repositionner au travers de nouveaux dispositifs (notamment les « Contrats de ville » des années quatre-vingt-dix). Pour autant que la contractualisation représente aujourd'hui une forme centrale de relations négociées au travers desquelles les politiques publiques se construisent (4), sa formalisation juridique remonte aux années soixante, et la décennie soixante-dix couple le contrat au « partenariat » : « la participation, conçue comme réponse par le pouvoir aux aspirations de 1968, était une synthèse d'idées nées au sein du socialisme français et du christianisme social au siècle précédent, et constitue une idéologie de la réalisation de la démocratie. » (p. 46) Avec la récession, puis l'installation dans la crise, la nécessité d'une mise en cohérence des initiatives locales se fait sentir, et un rapport aussi important que celui de Bertrand Schwartz insiste sur l'intégration des régimes d'action (« ne pas traiter séparément les problèmes de formation, de réhabilitation du cadre bâti, de création d'emploi, d'action culturelle. »)

Dès lors, les politiques éducatives des villes moyennes considérées (partie 2) peuvent être analysées comme trois configurations possibles de pouvoirs locaux dont la visée développementaliste fait l'objet un volontarisme politique affirmé. Chacun des sites relève d'un caractère propre – « ville nouvelle » pour Évry, qui reçoit son nouveau statut administratif en 1964, et doit participer à tramer l'espace départemental qui joint l'Essonne à Paris ; ville polarisée pour Amiens, poussée à l'élévation du niveau de formation d'une main d'œuvre néo-industrielle faiblement qualifiée ; ville déstructurée pour Calais, qui doit recouvrer son unité socio-spatiale dans le contexte dynamique qu'autorise la construction, signée en 1986, du tunnel sous la Manche. Chacun spécifie, avec plus ou moins de bonheur, ses visées éducatives – d'abord autour de « l'épanouissement de l'enfant » à Évry, qui doit composer par la suite avec la contrainte croissante de l'insertion professionnelle des jeunes ; *via* l'équipement scolaire et universitaire à Amiens, où la démarche privilégie les quartiers, au risque du cloisonnement identitaire ; vers un espace de formation global, où le scolaire est débordé par l'éducatif et le transfrontalier à Calais.

Derrière ces voies propres de développement, un certain nombre de régularités sont repérables (partie 3), qui signent une différence forte d'avec les politiques classiques de discrimination positive : un ensemble d'acteurs éducatifs plus larges, et des actions de formation et d'insertion pensées elles aussi sur des aires plus importantes ; la polarisation sur le développement économique local, et donc une territorialisation forte de la relation formation-emploi, notamment à l'échelle du bassin ; enfin la confirmation d'un pouvoir municipal urbain qui peine, par ailleurs, à œuvrer au décloisonnement d'instances scolaires fragilisées dans leurs prérogatives, et devenues plus défensives que dans la « première période ZEP ».

Au final, si les collectivités locales n'hésitent plus désormais à se revendiquer comme acteurs de politiques éducatives à part entière, leur champ d'action principal demeure celui de la socialisation davantage que celui du scolaire, dans un contexte où l'intégration des politiques sectorielles dans un « travail local du lien social » apparaît comme une méthode possible face à la crise. Le pouvoir éducatif local n'existe donc pas : s'y substituent des « politiques éducatives locales », support partiel d'un développement économique situé, « qui souvent tournent autour de l'école, agissent pour l'école, et parfois utilisent l'école comme moyen de la socialisation de la jeunesse, mais paraissent pour l'essentiel se heurter à chaque fois à la permanence de la clôture scolaire : celle-ci protège la fonction d'homogénéisation-différenciation qui continue à se réaliser, pour une part déterminante, à l'intérieur de l'institution scolaire et sous le contrôle de l'État.

Précieux quant à la minutie des descriptions qu'il propose, et sans doute pour les perspectives qu'il ouvre à des sociologues de l'éducation tentés par une contextualisation de l'école urbaine, et de sa « géopolitique », l'ouvrage manque précisément d'une profondeur de champ théorique que quelques références politologiques classiques sur le « pouvoir périphérique » ne suffisent pas à lui conférer. On aurait ainsi aimé que les trois monographies se succèdent avec moins d'automatisme, mais soient par exemple utilisées comme autant d'illustrations de ces configurations des « géopolitiques éducatives » dont la décentralisation autorise la pluralité, et auxquels l'auteur fait allusion en conclusion.

Hélène Buisson-Fenet

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail
CNRS-université d'Aix-Marseille

NOTES

(1) Cf. Agnès Henriot-van Zanten *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon : PUL, 1990 ; Martine

Kherroubi. « De l'école populaire à l'école difficile : émergence du niveau "établissement". » In A. van Zanten (dir.), *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP, 1997, p. 139-158.

- (2) Cf. Jean-Louis Derouet & Yves Dutercoq. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF ; INRP, 1997, Philippe Masson. *Les coulisses d'un lycée ordinaire : enquête sur les établissements scolaires des années 1990*. Paris : PUF, 1999 et Agnès van Zanten. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF, 2001.
- (3) Cf. Lucile Bourquelot. *La décentralisation éducative, visite de chantiers*. Paris : INRP, 2000 et Yves Dutercoq. *Politiques éducatives et évaluation, querelles de territoires*. Paris : PUF, 2000.
- (4) Cf. Jean-Pierre Gaudin. *Gouverner par contrat*. Paris : Presses de Sciences-Po, 1997.

CHARMASSON Thérèse (dir.). *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*. Paris : Éd. du CNRS, 2005. – 229 p.

L'ouvrage dirigé par Thérèse Charmasson rassemble des contributions consacrées à l'histoire de la formation professionnelle et technique au XIX^e et XX^e siècle. Une vingtaine d'auteurs y narrent, chacun en un chapitre, l'une ou l'autre des facettes de cette histoire : enfants au travail, apprentissage, école professionnelle et formation de techniciens et d'ingénieurs ; mais également enseignement agricole, maritime, industriel, ou encore du dessin. L'occasion pour le lecteur de s'offrir un « tour de France » de Marseille à Mulhouse en passant pas Tulle, Paris, Rouen, Nantes, etc.

Ce volume, issu du colloque « Formation au travail et enseignement technique » proposé dans le cadre du 127^e congrès des Sociétés historiques et scientifiques de Nancy (15-20 avril 2002), retient indéniablement l'attention de qui a en mémoire l'appel lancé en 1989 par Pierre Caspard dans la revue *Formation-emploi* (1) à propos du « chantier déserté » qu'était alors l'histoire de l'enseignement professionnel et technique. Effet de ce « cri d'alarme » ou d'un intérêt renouvelé pour cette histoire à l'aune des questions éducatives contemporaines, le regain en cours est souligné par deux contributeurs, Gérard Bodé et Philippe Marchand (respectivement p. 17 et p. 32). Certes l'appréciation qu'ils portent diffère, le premier parlant d'un supplément d'intérêt quand l'autre y voit un formidable essor, mais la pente semble bien là : le chantier n'est plus en friche et ce livre en témoigne.

L'ouvrage fait penser à une mosaïque, à l'image de la diversité de la formation professionnelle et technique en France. Thérèse Charmasson tente néanmoins une synthèse dans l'introduction générale. Elle souligne « la complexité des relations qui se nouent entre le niveau national et les acteurs locaux » (p. 10) et présente les

grandes lignes du livre : visibilité des établissements, monographies, questions pédagogiques, apprentissage artisanal, travail des enfants et enseignement agricole sont au rendez-vous.

Le lecteur peut échapper à l'architecture en quatre parties de l'ouvrage et « batifoler » au gré de ses intérêts ou de ses recherches. Il y découvrira, par exemple, l'originale contribution de Michel Mieussens sur la façon dont les établissements techniques participaient aux expositions régionales, nationales ou universelles pour accroître « le renom des écoles » (p. 149), favoriser le recrutement des élèves et leur placement, voire faire affluer les subventions et les bourses. Il pourra également suivre le panorama du travail des enfants dans l'industrie houillère que propose Jean-Louis Escudier et y découvrir comment la foi « en la nécessaire adaptation au milieu minier » (p. 227) va longtemps résister à la reconnaissance d'un besoin de formation élémentaire puis professionnelle du mineur (aux deux sens du terme). Mais il pourra également s'attarder sur la monographie de l'école Grignon proposée par Françoise Delfour et s'offrir en contrepoint une vision générale de l'organisation de l'enseignement agricole au XIX^e siècle (p. 275). Ou encore découvrir, grâce à Hervé Terral, combien la doctrine du pédagogue suisse Alfred Carrard, professeur à l'École polytechnique de Zurich, « servira de référence en 1945 aux Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) naissantes et bien au-delà, à la formation professionnelle des adultes (AFPA) » (p. 89).

Les monographies proposées, les analyses par type d'établissement (par exemple la riche synthèse de Philippe Marchand sur les EPCI), les biographies de pédagogues, les portraits d'acteurs parfois inattendus (comme Pierre Dornic, « maître à penser » (p. 275) du beurre en Poitou-Charentes) ou d'acteurs collectifs mieux connus (comme la Société industrielle de Mulhouse), la situation des enfants au travail, etc., soulignent combien « le terrain local apparaît comme celui de l'hétérogénéité » (p. 21). Gérard Bodé tente, dans une contribution qui ouvre fort justement l'ouvrage, une synthèse d'un des aspects de cette hétérogénéité : « la complexité des relations entre politique nationale et évolution locale » (p. 17) ; débat important tant la critique d'une histoire de l'éducation faite à partir de schémas explicatifs nationaux a été le ferment du renouveau d'un travail monographique « indispensable pour la compréhension du développement des enseignements » (p. 14). Or, si ces études locales confirment que cette posture critique était juste, elles n'invalident pour autant que partiellement le poids du national dans l'histoire de la formation professionnelle et technique. En effet, se révèle à la lecture de l'ouvrage un dégradé de situations qui, suivant les configurations,

donne ou non à l'État une fonction active. D'un côté, on trouve le cas de Mulhouse où, constate Françoise Ott, « l'État n'a pratiquement joué aucun rôle dans le développement de l'enseignement technique » (p. 163). A l'opposé, le cas de la Corrèze, étudié par Hubert Vènes, montre qu'ici « le politique prime sur l'économique » (p. 171) : au XIX^e siècle, dans ce département rural sans autre industrie que militaire, c'est Paris qui donne l'impulsion initiale, « le relais est ensuite assuré par les notables locaux » (p. 167). L'enseignement agricole semble également marqué par la force du national : Françoise Delfour explique que dès 1848, après quelques initiatives locales, « le décret Tourret prévoit la mise en place en place, sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et du Commerce, d'un système d'enseignement doté de trois niveaux et y intègre les quelques établissements préexistants » (p. 282). Entre les deux se trouve Marseille où la chambre de commerce pratique, d'après Bernard Régadiat, « l'impulsion détournée de l'État » (p. 190) : face aux initiatives de l'État en matière de formation, la chambre de commerce opposait des adaptations en fonction de sa perception du milieu local. Se révèlent ainsi une multitude de conflits auxquels plusieurs auteurs font références : Philippe Marchand parle ainsi (p. 39) de « tensions entre les partisans de l'enseignement primaire supérieur et partisans de l'enseignement technique » (p. 39). Renaud d'Enfert signale, dans son intéressante monographie d'une école de dessin à Paris, les « formes de concurrence » (p. 57) avec les ateliers des écoles de Beaux-Arts. Anne Bidois, qui ausculte minutieusement l'enseignement de la chimie à Rouen, souligne « les tensions » (p. 125) entre municipalité et ministère et les conflits avec les industriels « plus soucieux de la dimension pratique » (p. 132). Virginie Champeau parle également, à propos de l'Institut polytechnique de l'Ouest créé à Nantes, de tensions entre le directeur « qui souhaitait concilier un haut enseignement scientifique et un haut enseignement technique, et les industriels qui souhaitaient une formation plus pratique » (p. 119). Hélène Vacher enfin, mais il y aurait d'autres exemples, montre à travers la monographie d'une école supérieure d'ingénieur-architecte combien ses défenseurs font l'apologie d'une institution qui « éviterait la tutelle administrative ou gouvernementale et dont les méthodes d'enseignement seraient à la hauteur des besoins professionnels » (p. 72).

Quel sens donner à ces conflits ? la question semble éludée dans l'ouvrage, qui un peu étrangement n'a pas de conclusion. Thérèse Charmasson parle dans son introduction de « compromis » (p. 10). De même, Gérard Bodé affirme que « la politique nationale et la politique locale ne s'affrontent pas nécessairement » et qu'on peut parler

« d'échanges permanents où le local et le central se partagent les rôles, s'influencent mutuellement » (p. 30). Certes, toute confrontation est motrice, mais les mots « compromis » et « partage » ne minimisent-ils pas les rapports de force, d'intérêts, de pouvoir ? Est-ce parce que les auteurs sont surtout historiens et le lecteur sociologue que ce dernier y voit plutôt une confrontation dialectique entre les patrons et les salariés, ces derniers ayant délégué (ou abandonné) à l'État et ses représentants la défense de leurs intérêts ? Dit autrement la complexité et l'hétérogénéité, réelles en matière d'histoire scolaire, relativisent-elles au point de renoncer à l'intelligibilité des choses ? Ce n'est pas la moindre qualité de cet ouvrage que de nourrir ainsi la réflexion.

Toutes les contributions du livre ne sont pas de même facture et présentent des niveaux d'achèvement variables. C'est le propre des ouvrages collectifs. Néanmoins, cette limite n'invalide pas l'intérêt d'un ouvrage qui par ailleurs invite à réfléchir aux configurations éducatives contemporaines. Comment, en effet, ne pas penser en lisant les articles consacrés au travail des enfants dans la France du XIX^e siècle aux pays d'Asie, d'Afrique et d'ailleurs ? Comment ne pas songer aux « politiques d'établissement » d'aujourd'hui quand hier les directeurs d'école partaient à l'assaut des expositions universelles ? Comment ne pas penser au retour en force de l'apprentissage en entreprise et de l'alternance depuis les années quatre-vingts quand les patrons d'hier craignaient les formations trop théoriques et ne juraient que par la formation pratique ? Comment ne pas faire le lien entre les concurrences d'autrefois pour le recrutement des élèves et les enjeux des fermetures/ouvertures de classes, de sections ou d'établissements qu'on observe aujourd'hui, par exemple dans le primaire ou en lycée professionnel ? Certes, l'histoire ne ressert jamais les mêmes plats et ne permet pas de voir nécessairement tout. Mais elle montre autrement. Là est, à n'en pas douter, l'essentiel du plaisir qu'offre au lecteur cet ouvrage.

Gilles Moreau

Université de Nantes
Centre nantais de sociologie (CENS)

NOTE

- (1) Pierre Caspard, « un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique », *Formation-emploi*, 1989, n° 27, p. 193-197.

FIGEAT Madeleine. *Le baccalauréat professionnel, vingt ans après*. Saint-Fons : INRP, 2004. – 127 p. (Documents et travaux de recherche en éducation ; n° 51).

Les bacheliers professionnels, entre l'école et l'entreprise

Automne 1985 : ils sont à peine 1283, répartis dans cinq spécialités différentes, mais pour la première fois, dans la foulée du BEP qu'ils viennent d'obtenir en juin, ces élèves entament la préparation d'un baccalauréat au lycée professionnel... Professionnel aussi, ce baccalauréat, mais « bac » quand même ! Vingt ans plus tard, le nombre des spécialités a explosé et ils sont plus de 90 000 à s'engager dans la préparation du diplôme ; désormais plus de 10 % d'une classe d'âge sort du lycée professionnel pourvu de ce titre. Le langage ordinaire entérine, à sa façon, cette évolution spectaculaire à travers la banalisation de l'expression « bac pro », sans qu'il soit toujours possible de discerner si elle renvoie seulement au diplôme ou plutôt à ceux qui l'ont obtenu. Quoi qu'il en soit, à travers les « bac pro », c'est une nouvelle figure qui a fait son apparition sur la scène sociale et, même si elle se cristallise davantage dans celle de l'ouvrier bachelier, celui-ci ne parvient pas à cacher tout à fait les employées bachelières.

C'est à cette évolution du lycée professionnel que s'intéresse Madeleine Figéat : son ouvrage ne nous propose pas seulement un bilan descriptif mais vise bien davantage à rendre compte d'une des transformations majeures du système de formation professionnel français. Ainsi, son propos ne s'en tient pas à une sorte d'état des lieux, certes indispensable (1) : il vise bien plutôt à donner à « comprendre » en quoi la création du baccalauréat professionnel a fait date dans l'histoire du système français de formation professionnelle, quels ont été les enjeux de cette innovation et quels sont, aujourd'hui encore, les défis auxquels cette formation fait face. Pour cela, l'auteur s'est appuyée sur une enquête, organiquement liée à son travail de réflexion historique sur la formation professionnelle, auprès des parties concernées au premier chef par la mise en place des bac pro, à savoir les élèves qui préparent le diplôme et leurs enseignants. C'est par là que nous commencerons cette note pour revenir aux enjeux de formation professionnelle dans un second temps.

1. L'enquête au lycée professionnel

L'essentiel de l'ouvrage – soit sa deuxième partie, de la page 37 à la page 118 – est, en effet, consacré à la restitution des résultats d'une enquête réalisée par l'auteur auprès de lycéens et d'enseignants de trois spécialités de baccalauréat professionnel – secrétariat, commerce et

maintenance – d'un lycée professionnel de Seine-Saint-Denis. Entre 2001 et 2003, l'auteur y a mené une série d'entretiens dans l'objectif de « faire émerger les facteurs déterminants en jeu dans la sphère du travail et celle de l'enseignement dispensé » et, plus particulièrement, d'interroger « la complexité et la pertinence de leurs rapports. » (p. 37) Cette question n'est pas ici posée abstraitement – en termes généraux de relations entre la formation et l'emploi – mais résulte de ce que le baccalauréat professionnel inaugure une nouvelle forme d'enseignement professionnel en instaurant une alternance entre formation sur le lieu scolaire et stages en entreprise, dite « alternance sous statut scolaire » : au cours des deux années de préparation du bac pro, les élèves effectuent au moins seize semaines de stage pratique en entreprise.

La présentation des résultats vise à « restituer, dans les détails, les prises de positions de la population enquêtée tout en gardant à l'esprit leurs caractères multiples et contradictoires. » (p. 37) Une enquête par entretien ne saurait prétendre à l'exhaustivité dont rêve la statistique ; l'auteur n'en cherche pas moins, à travers la diversité des données recueillies, à y repérer les lignes de force susceptibles de rendre la complexité intelligible. Si elle procède par une sorte de montage d'extraits significatifs des entretiens qu'elle a menés, elle n'en perd pas pour autant son objectif. L'intelligibilité des rapports entre enseignement scolaire et formation sur le lieu de travail, des rapports que les jeunes entretiennent à l'une et à l'autre et même les manières qu'ont les enseignants de prendre acte de cette alternance sont au centre du compte-rendu. L'exposé s'organise alors, qu'il s'agisse des positions des enseignants, d'abord, ou de celles des élèves, par la suite, autour d'« objets » identiques tels que les stages, les rapports aux savoirs, le vécu de l'alternance, l'entrée dans la vie active ou la poursuite d'études.

Il n'est, bien sûr, pas possible, dans le cadre d'une note de lecture, de rapporter le détail de l'analyse ni toute la complexité dévoilée par l'auteur ; c'est pourquoi nous nous bornerons à en relever quelques éléments saillants. Ainsi, la formalisation de l'alternance entre séquences scolaires et stages en entreprises, ne semble pas avoir suscité, pour les enseignants, d'effet direct des uns sur les autres ni, en particulier, d'effet en retour des stages sur l'enseignement au lycée. Les rapports entre travail et formation devraient interroger « les principes et les fondements constitutifs d'un enseignement alterné » (p. 47) ; or les enseignants, souvent embarrassés (surtout quand ils enseignent les disciplines générales) par le suivi des élèves au cours de leur stage en entreprise, peinent à organiser des bilans de stage, alors que « cette absence de bilan collectif et de mise en commun s'inscrit également dans une division institution-

nelle profonde entre enseignement général et enseignement professionnel. » (p. 49) En d'autres termes, « ces temps d'activité restent cloisonnés structurellement au niveau des savoirs » (p. 48), si bien que « certains enseignants parlent même de coupure entre le lycée professionnel et le stage dont l'évaluation obéit à des normes institutionnelles. » (p. 54)

Cette coupure entre périodes d'enseignement et de stages en entreprise fait donc écho à la séparation entre enseignement général et enseignement professionnel. Madeleine Figeat note ainsi que les jeunes lycéens professionnels se trouvent « placés au cœur de la division sociale des savoirs. » (p. 51) Comment les enseignants, confrontés à des élèves orientés vers le lycée professionnel parce qu'ils étaient en échec scolaire dans les matières d'enseignement général, évaluent-ils « les modifications de leurs rapports aux savoirs engendrés par ce nouveau cursus ? » (p. 51) Or, d'un côté, « la réduction globale des temps d'enseignement généralisée à l'ensemble des formations dispensées en lycée professionnel compensée par des périodes en milieu professionnel génère, *de facto*, **une déscolarisation structurelle de l'ensemble de la filière d'enseignement professionnel** » (2) (p. 54) ; de l'autre, nombre d'élèves « préfèrent être en stage » (p. 55), selon les dires d'un enseignant, parce que « le stage, ça leur apporte une vraie découverte de l'entreprise » (p. 55) et qu'il fonctionne à la fois comme « une modalité d'orientation » et comme un « repère social. » (p. 55) D'où vient ce risque, que les élèves « ne voient plus que par l'entreprise » (p. 56).

Pour les élèves, le retour du stage en entreprise est souvent un moment délicat et certains soulignent « leurs difficultés de réadaptation au rythme scolaire. » (p. 86) Quelques uns ont tiré profit de leur stage : ils se réjouissent d'avoir été traité comme des adultes (p. 90) et se déclarent plus autonomes (p. 89), ils ont l'impression de mieux comprendre l'enseignement qui leur est dispensé au lycée (p. 89), même si d'autres reviennent convaincus de n'avoir pas fait le bon choix de formation (p. 89) ou, pire, avec le sentiment d'avoir été exploités sur le lieu de travail (p. 87). Toutefois, le stage oblige à rédiger des fiches d'activité, dont l'une « sera présentée sous forme de rapport lors de la soutenance devant un jury pour la délivrance du diplôme. » (p. 88) Les stages en entreprise comptent donc pour l'obtention du titre, mais comme une note de plus... Ainsi « l'organisation structurelle des temps d'enseignement et des temps de stage, au cours d'une année scolaire, est souvent vécue par de nombreux jeunes comme une parcellisation et une atomisation du processus de formation. » (p. 94) Mais qu'en est-il des apprentissages eux-mêmes, de leur articulation ?

Certains jeunes insistent sur « l'apprentissage du métier au quotidien » (p. 92) durant les stages. Et l'un d'eux, qui prépare un bac pro de maintenance, formule ainsi son avis sur l'articulation des savoirs scolaires avec les apprentissages en situation de travail : « Ce n'est pas que ce qu'on apprend à l'école, on ne s'en sert pas. Ce n'est pas qu'on a appris à côté du boulot qu'on nous donne, c'est carrément autre chose, on apprend autre chose. Moi, je vois mal quelqu'un qui fait deux ans de BEP et deux ans de bac pro sans faire des stages en entreprise. [...] En LP, on apprend théorie et pratique. Ici [au LP], on travaille sur toutes sortes de mécaniques différentes et ce qu'on peut faire avec un automate, tandis qu'en stage il faut gérer sur une chaîne de montage, dans une entreprise. » (p. 94) Si un autre convient que « c'est grâce à l'école qu'on s'en est sorti en stage » (p. 98), école et lieu de travail n'en restent pas moins disjoints. « C'est différent le monde du travail. On apprend plus qu'en cours, il y a plein de choses variées, plein d'imprévus. C'est un monde à part. » (p. 97) dit une jeune fille qui prépare un bac pro de secrétariat. Même si elle convient avoir acquis « les bases » au lycée.

2. Retour sur l'histoire de l'enseignement professionnel

Dès l'avant-propos, Madeleine Figeat énonce son souci d'inscrire son étude dans le processus de « construction séculaire de l'enseignement technique et professionnel. » (p. 5) Elle rappelle que, « si au XIX^e siècle et jusqu'au tout début du XX^e, le patronat a exercé de manière directe sa domination sur l'instruction professionnelle des apprentis et des ouvriers, au fil des décennies successives s'est imposé progressivement, y compris pendant les périodes mouvementées voire critiques de l'« Histoire », le pouvoir d'État en matière de formation professionnelle initiale et de gestion de la main d'œuvre. » (p. 5) En d'autres termes, l'approche de l'histoire de l'enseignement professionnel ne saurait faire fi d'une analyse des rapports entre le patronat et l'État (3), *a fortiori* un bilan de vingt ans de baccalauréat professionnel. D'autant que la création des « bac pro » pourrait s'inscrire en rupture avec la logique dominante, depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, celle qui avait assuré le quasi monopole de l'État sur l'organisation de la formation professionnelle.

L'auteur relève ainsi que, dès la fin des années soixante-dix, « non seulement cette formation scolarisée de la main d'œuvre professionnelle va se trouver mise en cause sévèrement avec l'apparition de la crise révélée par le premier choc pétrolier de 1973 mais encore elle va laisser place à une logique fondée sur des principes organiques constitutifs des formations en alternance. » (p. 12) L'école doit s'ouvrir au monde économique et, plus encore, l'enseignement professionnel doit permettre,

dans ses cursus, l'expérience effective du travail concret, en situation réelle de production ou de fourniture de service. La mise en place, dès 1979, des « séquences éducatives en entreprises » a constitué un premier pas mais c'est la création des baccalauréats professionnels qui « va révolutionner, au sens propre du terme, non seulement l'ensemble du système de formation professionnelle mais encore le système scolaire dans son entier » (p. 15) pour avoir institutionnaliser le retour à l'alternance : « le baccalauréat professionnel, en instaurant des périodes de stages obligatoires en milieu professionnel durant tout le cursus rétabli, dans les faits, un processus de formation en alternance. » (p. 15).

Si l'alternance, née dans le sillage de la loi Astier adoptée en 1919, amorce une « scolarisation de la formation professionnelle », (p. 10) le retour à l'alternance entraîné par la création des baccalauréats professionnels engagerait dorénavant « **sa déscolarisation structurelle et un renversement dialectique de la formation en alternance telle qu'elle était mise en œuvre au début du siècle dernier : une nouvelle logique est instaurée dans les faits.** » (p. 14) L'alternance procède désormais d'une « **ouverture de l'école vers le monde du travail et non l'inverse.** » (p. 15) Ce renversement de perspective invite plus que jamais à repenser la question des « rapports entre éducation, formation et travail, ou plus exactement, entre la sphère de l'enseignement au sens large du terme et celle du travail. » (p. 17) Or celle-ci prend corps, notamment, dans ces autres questions : celle des rapports que les individus concrets entretiennent avec les savoirs qui leur sont transmis en général, dans celle de leurs rapports éventuellement différents aux savoirs d'enseignement ou aux savoirs de travail, dans celle de leurs rapports avec ceux qui leur transmettent les savoirs ou les y initient et celle, *in fine*, de l'articulation entre eux de ces différents savoirs.

Sans doute faut-il, à ce stade, rappeler, comme y invite d'ailleurs l'auteur, le concept de « rapport(s) social(aux) au(x) savoir(s) », puisque c'est sur lui que se fonde « l'analyse de l'ensemble des données recueillies *in situ* » (p. 119), au cours de l'enquête de terrain dont nous avons rendu compte précédemment. Ce concept avait été proposé par Bernard Charlot et Madeleine Figeat dans l'ouvrage qu'ils avaient consacré à l'école (4). Les auteurs mettaient l'accent sur le fait qu'il s'agit de rapports sociaux aux savoirs, en tant qu'ils sont fortement déterminés par l'origine sociale de l'individu. Ces rapports sont construits avant tout dans et par la famille (parents, fratrie, proches...) et l'école (enseignants, etc.), la première pré-disposant en quelque sorte le rapport de l'individu aux différents savoirs, la seconde légitimant la prééminence sociale des savoirs scolaires et sanctionnant

le(s) rapport(s) que les individus entretiennent avec eux ; mais les expériences extra-familiales ou extra-scolaires, les expériences de la vie sociale et de l'activité productive, jouent à leur tour dans l'établissement de ces rapports sociaux aux savoirs. Comment la nouvelle alternance instaurée par le baccalauréat professionnel interfère-t-elle avec les rapports sociaux aux savoirs ?

Chez la plupart des élèves de lycée professionnel, relève Madeleine Figeat, « le rapport négatif aux savoirs d'enseignement général reste toujours aussi prégnant, mais comme nous avons pu le constater, on assiste dans l'enseignement professionnel à la fois à un transfert et à un renversement complexe des rapports sociaux aux savoirs, amplifiés par l'irruption du monde du travail dans le cursus de formation » (p. 120). Généralement orientés vers le lycée professionnel après un échec au collège, quelquefois en rupture avec l'institution scolaire, comment s'arrangent-ils de la « posture contradictoire » (p. 122) dans laquelle les confinent leur statut scolaire d'un côté, leur situation de stagiaire en entreprise de l'autre ? Ainsi doivent-ils s'accommoder de deux logiques différentes, « la logique d'acquisition des savoirs (savoirs acquis et donc pratiqués selon des normes scolaires) et la logique d'utilisation-adaptation dans une situation de travail donnée (savoirs scolaires mobilisés ou non, savoirs empiriques, savoirs accumulés...) » (p. 121).

La restructuration des rapports sociaux aux savoirs peut alors se régler « soit par une **re-connaissance prééminente** des places et fonctions sociales de l'enseignement dispensé en lycée professionnel, soit, à l'inverse, par une **valorisation prépondérante** du travail. » (p. 123) Mais sans doute la difficulté tient-elle surtout au sens que les individus sont en mesure de conférer, *in situ*, à leur expérience ; or, dans un contexte où l'alternance est vécue sur le mode de la rupture entre deux temps disjoints, « le passage d'une logique de pratiques à une autre ne confère pas de sens. » (p. 122) Si l'absence d'articulation entre la formation scolaire et le stage en entreprise n'entraîne pas nécessairement « une étanchéité » (p. 123) entre les deux sphères, elle pourrait, en revanche, bien favoriser simultanément la déscolarisation de l'enseignement professionnel et « **une "stagiairisation" croissante de la main d'œuvre juvénile.** » (p. 124) Et la nouvelle alternance relever seulement d'un volontarisme...

Pour conclure cette note

La revalorisation du lycée professionnel a constitué l'un des enjeux de la création des baccalauréats professionnels. Cette revalorisation n'exigerait-elle pas, paradoxalement, de « préserver, maintenir et développer **la scolari-**

sation de l'enseignement professionnel » ? Contre l'air du temps et la pente actuelle ? En articulant explicitement formation sur le lieu de travail et enseignement scolaire ? Ce n'est là qu'une des questions urgentes posées par ce bilan de vingt ans de bac pro.

Henri Eckert
CEREQ

NOTES

- (1) Les pages 18 à 33 brossent comme un « tableau statistique » du « bac pro », à condition d'entendre ici non pas un simple tableau de chiffres mais un discours-panorama chiffré qui va de l'évolution du diplôme à l'insertion professionnelle de ces bacheliers.
- (2) Sauf mention contraire, les mots soulignés en gras dans les citations le sont dans le texte original.
- (3) Cf. l'ouvrage coordonné par Gilles Moreau, intitulé fort à propos : *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 2002.
- (4) Cf. *L'école aux enchères : l'école et la division sociale du travail*. Paris : Payot, 1979.

GARDOU Charles. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité : pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville : Erès, 2005. – 261 p. (Connaissances de l'éducation).

Rares sont les livres dont le titre annonce aussi explicitement leur contenu. Dans le cas présent, chaque élément du titre permet de décliner les dimensions essentielles de l'ouvrage.

Ce sont des « fragments ». L'auteur y reconnaît clairement que c'est « un ouvrage de synthèse qui n'a pas été conçu d'une traite » et que les textes qui le composent sont issus d'une réflexion qui s'est déroulée tout au long des années. Mais, d'emblée, le décor est situé : le thème du handicap est abordé comme une dimension des problèmes généraux de l'humanité et, par conséquent, il appelle une réflexion éthique. Les types de références sont le plus souvent philosophiques, si l'on entend par là une réflexion sur les valeurs fondamentales, mais où les travaux d'anthropologie historique et culturelle sont largement utilisés. L'appel aux écrivains et aux poètes est aussi une constante. Cependant, un souci essentiel de l'auteur est de prendre en compte l'expérience des personnes les plus directement concernées, celles dont le témoignage révèle la connaissance intime du « handicap » : bien entendu ceux qui sont atteints de déficiences diverses, mais aussi des parents, des frères, des sœurs... C'est alors d'une phénoménologie du handicap (ou encore d'une « anthropologie du très proche) dont on peut se réclamer, à savoir d'une appréhension de l'expérience en première

personne. L'ensemble de ces textes est suivi d'une bibliographie très complète et d'annexes diverses, qui montrent l'engagement concret de l'auteur pour développer des actions précises en faveur des personnes dites « handicapées ».

Cette dernière mise entre parenthèses est destinée à bien montrer le lien étroit entre la dénomination de « handicapé » et l'existence de normes sociales, bien entendu variables dans l'espace et le temps, normes qui aboutissent à poser des étiquettes sur des personnes. La réduction des personnes à leur handicap est alors non seulement une hypertrophie de leur différence mais surtout une source de discrimination ou de stigmatisation, selon l'expression issue des travaux de Goffman. Or, il n'y a pas d'« être handicapé », mais seulement des « existences singulières » qui répondent diversement aux « allures de la vie », selon l'expression de Canguilhem. C'est pour éviter ce réductionnisme à une prétendue « nature » de la personne et pour marquer les multiples interactions avec son environnement social, que l'on pourrait remplacer l'expression commune « personne handicapée » par « personne en situation de handicap ». Cette modification de vocabulaire (qui engage plus qu'une simple question de mots) a été proposée par divers groupes de travail, dont celui qui avait été animé en 2001-2002 par Vincent Assante pour proposer une révision de la loi de 1975 sur les personnes handicapées (1). Dans le livre présent, Charles Gardou n'utilise guère l'expression, si ce n'est dans les annexes, sans doute parce qu'elle fait partie de débats les plus récemment développés. Mais il fait un usage explicitement justifié du concept de « vulnérabilité ». Il en retrace rapidement l'étymologie : issu du latin *vulnerabilis*, le mot signifiait « qui peut être blessé ». Il montre ainsi la parenté profonde entre le handicap et la situation précaire de nous tous. Si nous pouvons « échapper » au handicap, nous ne pouvons nous distraire de notre vulnérabilité fondamentale d'être humain : c'est notre « condition commune », « le seul lien natif entre les hommes » (p. 14-15) (2).

On peut alors comprendre que cette mise en évidence de notre commune vulnérabilité engage une réflexion de nature éthique : « le handicap interpelle la dimension éthique, rappelant que l'humanité universelle s'inscrit toujours dans des humanités particulières » (p. 15). Encore faut-il se méfier de l'abus actuel du mot « éthique », que l'on retrouve aussi bien dans les questions biologiques et médicales que dans celles qui touchent aux diverses professions et même à la politique. Mais l'auteur en connaît bien les racines philosophiques et il fait par exemple appel (en collaboration avec son collègue Alain Kerlan) aux travaux les plus récents d'Emmanuel Levinas et de Paul Ricœur. Chez l'un, il retient le concept de

« responsabilité pour autrui », chez l'autre, le caractère indissoluble du même et de l'autre : « vivre bien avec et pour autrui dans des institutions justes ». En bref, « la réflexion morale sur le handicap n'est ainsi nullement une sorte d'éthique appliquée. Elle est, tout au contraire, l'éthique même » (p. 186). Cette position éthique fondamentale, comment se manifeste-t-elle ? Sur le plan objectif, par les droits fondamentaux de tout un chacun, de par sa commune humanité. Sur le plan subjectif, il nous semble que l'auteur accorde une priorité morale à la position de « refus », pour appeler à une double révolution, celle de la pensée et celle de l'action. Tout comme Paul Ricœur retient la valeur morale de l'indignation devant ce qui humilie l'homme, Charles Gardou insiste sur le refus des déterminismes et des étiquetages, par exemple de ceux qui enferment les enfants dans une prétendue inéducabilité (p. 161 *sqq.*). En ce sens, l'éducation est fille de la révolte, car celle-ci est « fructueuse, dérangeante et fondatrice » (p. 40).

Mais, tout à la fois, Gardou ne se satisfait pas de positions abstraites qui renverraient à de lendemains qui chantent les mesures concrètes de transformations. Il appelle bien à une révolution de l'action qui soit appuyée à la fois sur des analyses et sur des positions éthiques. Les annexes donnent des exemples précis de ces actions revendicatrices : pour un médiateur des personnes en situation de handicap, pour la création d'un nouvel institut national de formation, de recherche et d'innovation sur les situations de handicap, pour présenter les fondements du collectif de recherche *Reliance*, etc.

Toutefois, le concept d'inclusion résume le mieux les orientations d'action définies par l'auteur. À vrai dire, il s'agit d'une innovation de vocabulaire en français, accompagnée d'expressions telles que « société inclusive », « inclusion scolaire ». Autant de tels usages sont couramment acceptés dans les pays de langue anglaise (et dans les organismes internationaux utilisant cette langue en priorité, comme l'UNESCO), autant ils demeurent encore rares en français. Certes, le terme s'oppose à « exclusion », dont on connaît l'usage très polysémique et bien peu contrôlé, mais il s'oppose aussi à aux usages tout aussi ambigus, ou tout au moins multiples, du terme « intégration », par exemple dans l'expression « intégration scolaire » pour désigner les politiques à l'égard des enfants en situation de handicap. Pour résumer rapidement les termes du débat, qui est bien loin d'être clos en France, l'inclusion scolaire est, en principe, une position bien plus radicale que l'intégration, car elle postule le bénéfice de l'accès aux droits communs dans l'école de tous. Toutefois, si l'on suit le raisonnement de Gardou, deux dangers menacent l'éducation inclusive (p. 147). D'abord le danger de l'assimilation normalisatrice. En ce cas, l'enfant est

accepté en milieu ordinaire mais à condition qu'il rentre dans le rang, qu'il se fasse le plus conforme. Ensuite, le danger de l'intégrisme de la différence. Cette fois-ci, la différence est hypertrophiée, radicalisée, au point que l'on peut en arriver à réclamer des mesures d'éducation séparée. Pour dépasser ces impasses, et pour éviter les positions dogmatiques, la voie favorable serait « la flexibilité des itinéraires éducatifs », attentive aux particularités des sujets concernés, à travers « un parcours personnalisé, évolutif, souple, protéiforme » (p. 148). D'autres conditions sont toutefois à mettre en œuvre concrètement, parmi lesquelles : la continuité des parcours éducatifs, tout au long du système scolaire, la collaboration entre professionnels et la mise en commun des compétences, mais surtout la mise en œuvre d'un projet formatif « cohérent et volontariste », car « il y a urgence à former un enseignant professionnel et médiateur de l'inclusion » (p. 157).

Un tel livre vient à son heure. Il fournit des outils de réflexion extrêmement pertinents pour comprendre les débats actuels sur la question du handicap qui se sont particulièrement développés au moment de la préparation de la nouvelle loi sur les personnes handicapées, intitulée « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (loi du 11 février 2005). On sait que la loi va être complétée par de nombreux décrets d'application (environ quatre-vingts sont annoncés), dont certains vont concerner directement la scolarisation des enfants en situation de handicap. Le livre de Charles Gardou offre ainsi des pistes pour aller plus loin, pour ne pas se contenter de l'existant et pour promouvoir de nouvelles modalités de pensée et d'action (3).

NOTES

- (1) Vincent Assante, avec le concours de Stiker, Plaisance, Sanchez, *Mission d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à Ségolène Royal, ministre délégué à la Famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, 2002.
- (2) On pourrait comparer l'usage de ce concept de vulnérabilité chez Charles Gardou et celui de « faiblesse » chez Alexandre Jollien, qui témoigne de son expérience de la déficience motrice dans ses relations avec les autres et imagine un dialogue entre Socrate et lui-même dans *Éloge de la faiblesse* (Paris : Éd. du Cerf, 2005) : « L'individu faible ne représente pas nécessairement un poids pour l'autre. Chacun dispose librement de sa faiblesse, libre à lui d'en user judicieusement » (p. 95).
- (3) Comme co-président, avec Julia Kristeva, du Conseil national « Handicap, sensibiliser, informer, former », Charles Gardou a été particulièrement actif pour suivre les différents moments de l'élaboration de la loi, y compris en intervenant auprès des pouvoirs publics (auprès des secrétariats d'État aux personnes handicapées). Dans cette même perspective, il était le co-organisateur des États généraux du handicap à l'UNESCO le 20 mai 2005, sous le titre « Le temps des engagements ».

GOPNIK Alison ; MELTZOFF Andrew & KUHL Patricia. *Comment pensent les bébés ?* / traduit de l'anglais (américain) par Sarah Gurcel. Paris : Éd. du Pommier, 2005. – 287 p. Titre original : *The scientist in the crib*.

Il n'est pas coutumier, dans une revue scientifique, de rendre compte d'ouvrages de vulgarisation. Après quelques hésitations, il nous a cependant semblé que cet ouvrage, qui synthétise les découvertes *princeps* des travaux contemporains en psychologie du développement néonatal et de la toute petite enfance, en valait la peine. La réussite de l'entreprise, pourtant très difficile en raison de la masse des recherches qui se sont multipliées au cours de ces trente dernières années dans ce champ, des techniques sophistiquées auxquelles les chercheurs recourent pour tenter de savoir ce que savent les jeunes enfants, de la grande complexité des phénomènes psychologiques étudiés, sans parler des débats nombreux sur les résultats et leur interprétation, tient à des auteurs, jouissant d'une grande notoriété dans le domaine concerné, qui ont mis tout leur talent pour donner un aperçu capable de répondre à la curiosité non seulement du grand public mais aussi des responsables et des praticiens des services d'accueil de la petite enfance et de l'école maternelle ainsi que des enseignants dans leur ensemble et des chercheurs d'autres disciplines intrigués par ce qu'il en est des débuts de la vie psychique. À eux d'aller ensuite vers les études originales sur lesquelles se fonde l'ouvrage et d'autres encore, non évoquées. Cet ouvrage est d'autant plus utile que la vulgarisation scientifique de qualité est rare alors que les recettes en matière de puériculture, *L'art d'accommoder les bébés*, selon la formule de S. Lallemand et G. Delaisi de Parseval (Paris : O. Jacob, 1998), encombrant chaque jour davantage les rayonnages des librairies.

Cet ouvrage fait ainsi état des savoirs actuels en matière de « bébologie », une science récente, grandement facilitée par les moyens techniques d'enregistrement (vidéo, etc.) et, nous disent les auteurs, par la montée en puissance des femmes à l'université. Partant des questions philosophiques anciennes mais aussi des opinions communes en matière de connaissance et de petite enfance, les auteurs concentrent leurs propos sur les principales découvertes faites aujourd'hui sur ce que les enfants apprennent au cours des premiers jours, mois et années, dans les trois domaines suivants : les gens, les choses et le langage, et sur la façon dont ils l'apprennent, usant alors de la métaphore de l'ordinateur. Ce faisant, au fil des découvertes relatées, qui s'adosent aux avancées permises par les géants de la psychologie que sont Piaget et Vygotski et qui font apparaître les bébés comme de véritables scientifiques qui font des hypothèses, expérimentent, cherchent à expliquer ce qu'ils voient (d'où le titre original du livre : *Un scientifique dans le berceau*), les

auteurs mettent en question certaines évidences, discutent les intuitions parentales, font le point des positions des grands philosophes, tels Platon, Locke ou Descartes. L'étude empirique des bébés rend vaine l'opposition classique entre nature et culture tant les faits indiquent leur imbrication, étayant du reste la position de Wallon, et on regrette que les auteurs ne le citent pas quand ils écrivent : « Les êtres humains sont *naturellement* des êtres de culture », s'employant à décrire ce qui se passe, à l'orée de la vie et dans les mois qui suivent, dans cette sorte de super-ordinateur, qu'est le cerveau, capable de s'auto-programmer avec l'aide d'autrui.

Dans les trois champs choisis, dont l'interdépendance des acquis est soulignée, une synthèse est donc proposée de ce que l'on sait, ou croit savoir, sur ce que savent les jeunes enfants et sur comment ils le savent (étant admis que sur les mécanismes d'apprentissage, bien des recherches restent encore à faire), les auteurs distinguant ce avec quoi les bébés semblent équipés en naissant, ce qu'ils vont apprendre (et ils vont apprendre beaucoup, si l'environnement dans lequel ils vivent n'entrave pas leur besoin d'apprendre, leurs stratégies d'exploration et de théorisation), et ce que les autres (les adultes mais aussi les enfants plus grands) vont leur « enseigner », sans le faire de façon intentionnelle dans la plupart des cas.

Ainsi, dans le chapitre consacré à la connaissance des autres, c'est-à-dire des personnes, avec leurs idées et désirs propres, ce sont les importantes découvertes sur les « théories de l'esprit » qui sont rapportées après un rappel des études de la perception des nouveaux nés et des nourrissons (discriminations précoces et préférence pour les visages, voix, odeurs, humains, familiers, mises en correspondance des émotions et des expressions, du visage notamment, etc.) et de leurs capacités interactives (imitations précoces ; coordination interpersonnelle ; etc.). Pour comprendre l'évolution relatée, qui s'appuie sur les études de T. B. Brazelton, J. S. Bruner, C. Trevarthen, D. Stern, P. Harris, H. Butterworth, A. Meltzoff lui-même et bien d'autres encore, les auteurs évoquent le présupposé de base de l'analogie avec les autres personnes, permettant la découverte des différences avec autrui, par l'activité de recherche insatiable de l'enfant, avec l'aide de tuteurs capables de s'ajuster à lui.

Dans le chapitre suivant, concernant la connaissance des choses, il est également montré ce que savent très précocement les bébés sur le plan perceptif, comme discriminer les limites des objets, comme ce qu'ils mettent plusieurs mois à élaborer, comme leur permanence, leur catégorisation, ou la causalité physique, avec des exemples issus des travaux de T.G.R. Bower, H. Papousek, A. Gopnik elle-même, sans oublier les travaux pionniers de Piaget. Ici aussi, les auteurs insistent

non seulement sur ce dont les enfants sont capables, mais aussi sur leur besoin d'apprendre, d'expliquer et de faire des expériences avec les objets dans leur environnement habituel. Ici aussi ils insistent, en se référant aux études de J.S. Bruner, K. Nelson ou B. Rogoff, sur le rôle de l'adulte, et notamment sur le langage particulier qu'il adresse au tout-petit et qui l'aide à organiser le monde.

Dans le chapitre portant sur la connaissance du langage, à l'aide des travaux de D.A. Slobin, K. Nelson, D.M. Fergusson, E. Bates, P. Kuhl elle-même et d'autres encore, les auteurs rendent compte de la complexité de l'entrée dans le langage, du codage des sons à la production de signification et de règles grammaticales, précisant également les capacités néonatales puis ce qui est acquis peu à peu par le bébé puis le jeune enfant, le langage étant « autant inventé qu'appris », avec autrui. À l'aide d'illustrations prises dans des langues différentes, ici aussi, les auteurs évoquent l'équipement de base permettant notamment l'élaboration par les enfants des prototypes de leur langue maternelle qui filtrent les sons entendus et modèlent les sons produits, mais ils insistent surtout sur le jeu de l'enfant avec ces sons et ses capacités imitatives ainsi que sur les instruments fournis par l'adulte (et les enfants qui parlent déjà).

Le mérite de cet ouvrage est qu'il rend compte, avec clarté et simplicité, de la complexité de la vie psychique dès son origine et des évolutions, transformations, constructions préférons-nous, fondamentales qui surviennent au cours des premières années de vie. Tout en reposant sur une compilation importante de travaux des plus sérieux, l'ouvrage recèle d'anecdotes. Les auteurs usant d'une familiarité avec le lecteur, à l'américaine, offrent ici et là confidences et souvenirs, pour illustrer leur propos. C'est donc une introduction facile à d'autres lectures, pour en savoir davantage. Mais il s'agit là d'une version française d'un ouvrage américain qui s'appuie principalement sur des études anglo-saxonnes. Les études francophones existent, nombreuses, dans les trois champs concernés, confirmant du reste le phénomène de la simultanéité des découvertes sur lequel les auteurs se penchent un instant. Citons les travaux de I. Lézine, E. Veneziano, R. Lecuyer, et bien d'autres encore. Le lecteur les trouvera aisément dans les manuels de psychologie du développement (comme celui de M. Deleau ou d'O. Houdé). À l'INRP, une équipe du CRESAS à laquelle nous avons appartenu, a mené, avec des collègues suisses et italiennes, dès le début des années soixante-dix, des études en crèche – notamment regroupées dans *Les bébés et les choses* (Paris : PUF, 1982) et *Les bébés entre eux* (Paris : PUF, 1983) – montrant ces bébés chercheurs, dotés d'un solide appétit épistémique, persévérants, capables de se concentrer longuement sur les problèmes sophistiqués

qu'ils se posent (nous avons retrouvé dans cet ouvrage les mêmes formulations), mais aussi de développer des stratégies de communication interpersonnelles, notamment entre pairs, favorables à la structuration de leurs connaissances, un aspect que les auteurs de l'ouvrage présenté ici ont négligé. On peut le regretter d'autant plus que cette dimension est d'une grande importance sur le plan éducatif, dans les structures collectives de jeunes enfants.

Sylvie Rayna

INRP – université Paris XIII-Nord

HATCHUEL Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte, 2004. – 158 p.

À partir d'une synthèse des travaux menés par le Centre de recherches en éducation et formation (CREF, université Paris X-Nanterre), une des équipes qui ont contribué à installer [établir] la notion de rapport au savoir dans le paysage conceptuel de la recherche en éducation, Françoise Hatchuel interroge l'ensemble des relations que tisse un sujet particulier avec le savoir. L'orientation qui préside à son analyse se veut d'inspiration psychanalytique, F. Hatchuel envisageant le rapport au savoir à partir d'une centration sur le sujet. La clinique et l'étude approfondie d'un nombre choisi de situations de terrain constituent pour elle le préalable à toute entreprise de théorisation ; l'attention est portée à des sujets en situation sociale d'apprentissage ou de transmission.

F. Hatchuel essaie de rendre compte d'une interaction entre le rapport au savoir du maître, celui de ses élèves, et celui du chercheur. Pour mieux en comprendre le nouage elle retrace la genèse de l'expression « rapport au savoir », d'abord apparue, dans le champ de la psychanalyse, de la sociologie critique et de la formation d'adultes, puis reprise par la didactique des mathématiques et par les sciences de l'éducation. Pour Jacky Beillerot, fondateur du CREF, le terme de « rapport » ne définit pas seulement une liaison particulière entre des sujets, mais s'applique à des entités abstraites, à des institutions, à des statuts. Quant au savoir, il suppose une réorganisation perpétuelle de connaissances qui ne se contentent pas de s'ajouter à d'autres plus anciennes ; mais les réinterrogent, parfois même, les disqualifient. Le savoir présente en outre quatre caractéristiques : il permet l'action, il se présente sous la forme d'un discours et engendre des pratiques sociales, il s'exerce dans l'interaction, et enfin, il implique une conscience réflexive, la conscience de savoir. Ainsi défini, le concept de rapport au savoir devient fédérateur des questions d'éducation et

de formation ; au début des années quatre-vingt, Bernard Charlot utilise la notion d'auto socio-construction pour indiquer que l'individu s'approprié le savoir et que ce dernier correspond à une construction sociale. La question se pose donc, pour Françoise Hatchuel, de montrer comment s'effectue une telle construction.

Elle s'effectue d'abord sous l'effet des déterminations culturelles propres à un certain contexte historique. Le rapport au savoir se conçoit souvent comme un rapport entretenu avec la connaissance produite par la société savante ; une connaissance, que les enseignants, les formateurs et les chercheurs rendent plus accessible en en faisant apparaître les codes implicites. Mais l'explicitation des codes se heurte souvent à la séduction qu'exerce sur certains enseignants un mode d'imposition du savoir que l'on pourrait qualifier d'autoritaire et qui a pour condition que seul, un petit nombre d'élus, a véritablement accès au savoir. Il est donc nécessaire, pour contourner cette difficulté, de permettre au sujet un accès autonome au savoir. Et c'est l'objet du travail de F. Hatchuel que de montrer comment un tel processus démocratique peut se construire, tant du point de vue psychosociologique que cognitif. Car tous les savoirs ne se valent pas ; dans la société contemporaine centrée sur l'individu, le savoir officiel peut même apparaître comme « le représentant rationnel d'une autorité passée de mode ». En effet, l'autorité du savoir académique s'est construite parallèlement à l'implantation de l'école publique. À l'origine, l'ambition de l'école répondait à la nécessité de domestiquer le peuple. L'organisation de la scolarité traduisait surtout la volonté de donner aux moins favorisés un savoir d'exécutant et aux plus favorisés un savoir de conception. Cette distinction particulière au XIX^e siècle se perpétue aujourd'hui. Entre les savoirs découverts ou manipulés par des chercheurs, et leur déclinaison dans les manuels scolaires, s'effectue tout un travail de « normalisation ». Il en résulte un décalage qui se retrouve au niveau politique : ceux qui savent étant aussi ceux qui décident.

Pour autant, la complexité des liens que le savoir entretient avec l'autorité et le pouvoir ne saurait faire oublier la dimension irréductiblement individuelle que comporte aussi le rapport au savoir. Très tôt, l'enfant apprend à substituer à l'objet primaire frustrant, des objets réels plus fiables qu'il construit hors de la dépendance primitive, à l'origine absolue. Un écart se creuse alors entre la situation origininaire du tout petit enfant, happé dans le fantasme de son auto-suffisance, et une seconde période où par la construction de l'idéal du moi, l'image de soi se développe à partir d'un possible pouvoir sur le monde. Se référant à Gérard Mendel, F. Hatchuel en conclut donc que le désir de savoir s'enracine dans un désir d'autonomie, désir de remplacer « l'adulte-objet ». Ainsi l'enfant

« va être progressivement incité à remplacer ce que Castoriadis appelle "des objets de savoir privés" c'est-à-dire "les objets" de la pulsion de voir et de la pulsion d'emprise, par des objets de savoir commun... » Cette socialisation du savoir, correspond à une modification de la satisfaction (Mosconi, 1996). La pulsion d'emprise se transforme, le plaisir de connaître, de penser, de comprendre le réel remplace alors le fantasme de toute puissance sur le réel.

Pour autant, la socialisation par l'école ne permet pas toujours à l'enfant d'atteindre la construction psychosociale dans la mesure où il reste soumis à un monde que G. Mendel (1999) estime régi par les autres. La dépendance de l'enfant aux fantasmes parentaux, le rend vulnérable à l'appréciation que ces derniers portent sur l'apprentissage. S'appuyant sur un travail collectif réalisé auprès de familles d'élèves, F. Hatchuel montre les réactions que suscite l'apprentissage des langues chez certains jeunes, qui doivent accepter, pour se construire, un certain degré de rivalité avec leurs parents ou affronter leur crainte (inconsciente ou exprimée) qu'ils n'échappent à leur emprise.

Mais le regard porté par la famille sur l'enfant dépend également des mécanismes de reproduction et de domination intériorisés par elle. F. Hatchuel illustre son propos par l'exemple des femmes. Dans les débuts de l'école publique, l'enseignement réservé aux femmes était de moindre qualité ; il ne conduisait pas aux mêmes diplômes. Dans les établissements scolaires contemporains les filles subissent aussi des discriminations : moindre sollicitation, notation généralement homogène, double standard d'évaluation, parfois même tendance à la sous-notation, incitation faite aux filles de constituer la mémoire didactique de la classe plutôt que sa puissance créatrice, résignation apprise, moindre incitation à l'ambition... Tous ces facteurs contribuent à maintenir intacte la représentation sociale que trop de savoir nuit aux femmes. Les discriminations s'inscrivent dans une démarche plus générale de partition de la société et d'interdiction aux femmes de la sphère publique ; cette mise à l'écart constitue, selon G. Mendel, le principe organisateur de toute société patriarcale.

En analysant le rapport au savoir de Simone de Beauvoir dans les *Mémoires d'une jeune fille rangée*, F. Hatchuel montre que le désir de cette jeune fille « avide de s'instruire » entrait d'une certaine manière en contradiction avec les valeurs bourgeoises de la fin du XIX^e siècle, valeurs qui, selon Freud, associaient répression sexuelle et inhibition intellectuelle dans l'éducation des filles. Dans ce livre, S. de Beauvoir s'identifie pour partie à sa mère (et à son institutrice) pour une autre à son père qui, selon la coutume de ce temps, se pose aussi

bien en « instituteur » de la mère, qu'en celui de sa fille. S. de Beauvoir scinde donc le rapport au savoir en deux parties distinctes : le savoir d'exécution (associé à la mère), le savoir de l'instruction (associé au père) et qui seul caractérise l'activité de l'esprit. Mais les *Mémoires d'une jeune fille rangée* montrent aussi que le rapport au savoir révèle un projet personnel, puisque Simone y transforme son destin initial en un destin littéraire. L'autobiographie de Carl Rogers témoigne d'un processus semblable. Psychologue, pédagogue, thérapeute et formateur américain, Carl Rogers se décrit marqué par une austérité de mœurs qui pour son père pasteur et sa mère, elle aussi très pieuse, constituait un gage d'unification familiale. Cette austérité excessive, parce qu'elle structure en profondeur les liens familiaux, Rogers ne peut suffisamment l'interroger. Elle le conduit à développer une théorie de la « non-directivité » basée sur la conception d'un moi cohérent et homogène, moi d'un qui selon F. Hatchuel ignore le conflit psychique. Comme on le voit ici, si le projet personnel ne s'affranchit pas entièrement des déterminations extérieures au sujet, il en produit une synthèse originale.

Mais aujourd'hui et pour la plupart des élèves, le rapport au savoir se construit de manière significative à l'école. Le plaisir d'apprendre à l'école, estime F. Hatchuel, a pour condition une certaine autonomie de l'élève vis-à-vis de ses ancrages affectifs. Les travaux de recherche menés dans le cadre des ateliers de mathématiques font aussi apparaître que l'autonomie requiert pour se construire un accompagnement adéquat : la relation à l'enseignant est primordiale. Le savoir, comme la réussite scolaire, participe, à part entière, de l'émancipation de l'élève. Et ce processus dépend également du rapport au savoir des enseignants.

Or l'activité d'enseigner présente un coût psychique spécifique du fait que l'enseignant s'adresse chaque jour à l'ensemble des individualités qui constituent le groupe classe, et que ses affects et ses pulsions inconscientes se trouvent interagir avec la part obscure et inconsciente des élèves. En outre, la demande des élèves dépasse souvent la simple demande de savoir, elle recouvre une quête de reconnaissance, adressée aux figures parentales dont le professeur incarne (à l'occasion et momentanément) un substitut. La demande de l'élève comble d'une certaine manière l'attente de l'enseignant, mais elle est sans limite. Et l'adulte qui y satisfait risque d'enfermer l'élève dans un contrat illusoire. L'enseignant court alors deux risques : celui d'asseoir son autorité sur un fantasme et celui de « rapter le désir d'apprendre » de l'élève. La mission de l'enseignant ne consiste donc pas seulement à créer du lien ; mais à le construire dans la bonne distance (C. Blanchard-Laville).

En effet, lorsque les affects, les fantasmes et les craintes de la petite enfance empêchent un enseignant d'assumer une position d'autorité, remarque F. Hatchuel, c'est souvent le sentiment de flottement qui prédomine, sentiment d'un certain vide intérieur. Pour certains enseignants, le savoir peut alors devenir un « objet de vénération en soi », et constituer une défense contre les angoisses de chaos, de dissociation, mais la vénération participant du champ religieux, un savoir idéalisé, vénéré comme un absolu risque de devenir à terme un savoir non questionnable. C'est la raison pour laquelle le travail de supervision peut permettre aux enseignants de trouver la bonne distance.

F. Hatchuel met donc l'accent sur le concept de « holding didactique » qu'elle emprunte à C. Blanchard-Laville. Le « holding didactique » consiste à sécuriser un groupe d'élève en contenant ses émotions. Être capable de « contenir » (le terme est ici emprunté à Bion), devient possible, lorsqu'au cours de dispositifs qui permettent aux enseignants une réelle élaboration psychique, ceux-ci appréhendent la spécificité des liens qu'ils instaurent avec leurs élèves. Ce travail s'avère d'autant plus nécessaire que l'ordre social et les institutions ne tiennent plus ces liens et que le lien social est aujourd'hui de la responsabilité de la personne. Pour faciliter le « holding didactique », il est nécessaire à l'enseignant d'assouplir constamment son propre appareil psychique professionnel. Les dispositifs d'analyses de pratiques l'y aident mais, ce travail n'est jamais assuré une fois pour toute et comme tout travail psychique, il demande une constante réactualisation.

Le travail très documenté de F. Hatchuel est intéressant à plus d'un titre. Elle aborde le rapport au savoir à partir de différentes sources. L'étude des biographies d'auteurs lui permet d'élargir le point de vue qu'apporteraient seulement les données du terrain et la compréhension des processus cognitifs y trouve le renfort de la dimension du temps. Ces biographies de Carl Rogers et de Simone de Beauvoir mettent en regard l'enfance et la maturité. Elles montrent bien comment le projet de vie et le projet professionnel émanent de l'interaction entre l'héritage culturel familial, les identifications suscitées par l'école et d'autres paramètres encore dont le déterminisme de genre.

En ce qui concerne la question du genre, il faut souligner le travail effectué par F. Hatchuel pour donner aux femmes une réelle visibilité dans le discours théorique. Dans un même ordre d'idée, lorsqu'elle développe les théories de Freud concernant l'origine du désir de savoir, F. Hatchuel situe la recherche sexuelle de l'enfant par rapport à ses parents (au désir qu'il souhaite être le seul à leur inspirer). Le terme de « parent » donne une coloration nouvelle à la problématique oedipienne. Le père

n'apparaît pas simplement comme l'agent séparateur de la mère archaïque. La loi se structure pour l'enfant de ce que ses parents entretiennent l'un avec l'autre une relation de désir dont lui-même est exclu, mais aussi de qu'ils assument à deux un projet parental dont la dimension est pleinement culturelle.

F. Hatchuel renouvelle également le regard porté sur l'apprentissage. En montrant que chez certains sujets des savoirs nouveaux se trouvent parfois coexister avec des savoirs anciens sans que ces derniers donnent lieu à une réorganisation des premiers, elle suscite des questions : pourquoi ces sujets ne parviennent-ils pas à de remettre en cause les édifices cognitifs déjà construits ? Est-ce que l'impossibilité d'effectuer une rupture épistémologique avec des savoirs précédents constitue une indécision cognitive ? Si oui, celle-ci pourrait-elle tirer son origine de l'évitement d'un conflit entre une revendication de la pulsion (attachée au premier système de connaissances) et l'objection faite par la réalité ? La réponse n'est pas donnée, mais les exemples cliniques développés par F. Hatchuel permettent de nourrir la réflexion, inaugurée par Winnicott, sur l'interdépendance des processus mentaux, psychiques et somatiques. Enfin, l'auteure évoque de manière originale le coût psychique spécifique que représente l'activité d'enseigner. Elle réunit dans cette remarque deux aspects de la difficulté d'enseigner : une difficulté à assumer une position d'autorité et une tendance à vénérer comme un absolu un savoir qui protège du chaos. Et le processus qu'elle éclaire ainsi, fait apercevoir quant à lui, combien le positionnement épistémologique (vénération sans distanciation du savoir) trouve à se renforcer dans le fonctionnement psychique (angoisse de dissociation).

Ces deux exemples concernant, l'approche clinique du rapport à l'apprentissage développée par F. Hatchuel dans *Savoir, apprendre, transmettre*, semblent non seulement éclairants mais ils témoignent de ce que l'étude très informée de l'auteure laisse apparaître, pas à pas, l'avancée de son propre positionnement théorique.

Sylvie Pouilloux
IUFM de Créteil

BIBLIOGRAPHIE

- MENDEL Gérard (1999). *Le vouloir de création : auto-histoire d'une œuvre / avec la collaboration de Roger Dosse*. La-Tour-d'Aigues : Éd. de l'Aube.
- MOSCONI Nicole (1996). « Relation d'objet et rapport au savoir ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 75-99.

LADERRIÈRE Pierre & Institut EPICE. *La gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?* Paris : L'Harmattan, 2004. – 264 p. ; *Les nouveaux métiers de l'enseignement : Où en est l'Europe ?* Paris : L'Harmattan, 2004. – 316 p.

Ces deux ouvrages dirigés par Pierre Laderrière, expert et consultant en politiques d'enseignement auprès de l'OCDE, sont le fruit de travaux et d'un séminaire conduits dans le cadre de l'institut européen pour la promotion des innovations et de la culture en éducation (EPICE), fondé par l'auteur dans le but de favoriser la diffusion des connaissances sur les politiques et les innovations éducatives à l'échelle européenne. Agréées par la Commission européenne et regroupant les contributions de chercheurs de divers pays, ces deux études s'inscrivent dans leur projet à la jonction, s'il en est une, de l'expertise internationale et de la recherche en éducation. En cela, le produit est intéressant et, à maints égards, intrigant qu'il voit se côtoyer des formes de discours et de rapport aux dynamiques éducatives qu'on est *a priori* enclin à opposer, souvent à juste titre : un discours d'expertise d'une part, travaillé par des préoccupations pragmatiques d'évaluation, d'aide à la décision ou d'accompagnement des politiques éducatives, et un discours de recherche d'autre part, marqué par un souci d'éclairage réflexif et critique des politiques et des dynamiques éducatives dans différents contextes culturels et politiques.

Les deux ouvrages sont organisés de façon semblable : pour chacune des deux thématiques investies, l'auteur introduit le propos général dans le contexte européen, puis plusieurs contributions se succèdent, explorant la thématique à l'intérieur de différents cadres nationaux. Du fait de cette juxtaposition d'études de cas nationaux, la comparaison ou la confrontation internationale demeurent, comme c'est souvent le cas dans le domaine international, à construire, d'autant qu'aucune conclusion n'est proposée à l'issue de chacun des ouvrages, qui aurait permis de scander les approches nationales de synthèses prospectives.

L'ouvrage consacré à la *Gestion des ressources humaines dans l'enseignement* (GRHE) prend appui sur un premier constat : celui du renouvellement massif, dans la période actuelle et dans l'ensemble des pays européens, de la main-d'œuvre enseignante. Il explore les stratégies mises en œuvre par différents pays, européens et nord-américains, pour faire face à ce défi de recrutement. Dans ce contexte et de surcroît, la globalisation des politiques éducatives et la mise en concurrence des systèmes éducatifs sont propices à la promotion d'une rhétorique à dominante pragmatique et utilitaire, qui conduit à une refor-

mulation des modalités d'administration des personnels en termes de gestion raisonnée des ressources humaines. Simultanément, la promotion du local, de « l'organisation éducative apprenante », et l'émergence de « nouveaux métiers » dans l'éducation, font que ce double mouvement de globalisation et de fragmentation territoriale du pilotage de l'éducation engage à un dépassement des formes traditionnelles de gestion de la main-d'œuvre enseignant et non enseignante en éducation, et appelle de profondes mutations, diversement consenties selon les contextes, dans la régulation de l'action éducative et de la profession enseignante.

Le propos est donc double, et non dépourvu d'une certaine ambiguïté de ce fait. Le premier objectif consiste à explorer les conditions de mise en œuvre de nouvelles formes de régulation de l'école et des politiques en direction du monde enseignant en Europe, en pointant dans différents contextes nationaux les obstacles à ces transformations, et les innovations concrètes allant dans le sens d'un changement en profondeur du pilotage des systèmes éducatifs, ambition gouvernée par des exigences de responsabilisation individuelle et collective des acteurs éducatifs et d'évaluabilité des résultats de l'action éducative (corollaire d'un pilotage par objectifs de l'offre d'éducation). L'auteur l'entreprind d'abord sur le plan européen, à travers une « étude de cas internationale » ; formule paradoxale qui désigne l'examen des travaux de l'OCDE sur les politiques nationales d'éducation au cours de la dernière décennie, et de son activité d'impulsion ou de recommandation en matière de gestion des ressources humaines dans différents pays européens. Plus que d'une étude de cas, il s'agit là d'une analyse comparée par variables, déclinées sur les plans du recrutement, du développement professionnel, du statut et des conditions de travail. Dans la vision du changement promue par l'OCDE, les notions de qualité, d'adaptabilité de la main-d'œuvre enseignante, de « professionnalisme ouvert », de responsabilisation et d'évaluation des acteurs éducatifs, sont récurrentes. Sans pour autant mettre en question le constat général établi par l'auteur à partir de cette analyse des transformations des formes de régulation des systèmes éducatifs dans différents contextes en Europe, on regrettera cependant qu'il y soit fait l'économie d'un examen critique de ces tendances lourdes, aussi bien que de son enregistrement par l'OCDE, et plus encore du rôle de celle-ci dans ces évolutions. L'exposition de l'évolution des formes de pilotage et de régulation de la profession enseignante dans l'espace européen fait assez passivement écho à une rhétorique du consensus, développant une conception fonctionnaliste et utilitaire du changement, dont le faible pouvoir mobilisateur dans certains contextes tient probablement en ce qu'elle affiche le

changement comme une nécessité, une urgence commandée par le réalisme et le seul souci d'efficacité et de compétitivité, et apparaissant somme toute assez indifférente aux contextes culturels. Cet effacement derrière un discours « officiel », promoteur d'une logique procédurale de performativité et porteur d'un idéal unitaire en matière de gestion de l'école et de ses enseignants, peut gêner. Si on ne peut que suivre l'auteur lorsque celui-ci considère prudemment, même si c'est pour le regretter, que « l'élément contextuel est indispensable pour comprendre qu'il ne peut y avoir sur le terrain de formule unique GRHE », on est plus circonspect lorsqu'il est question, par exemple, dès l'introduction de l'ouvrage, de souligner le « manque de souplesse » dans « les systèmes où les personnels relèvent de la fonction publique *stricto sensu* ». On veut bien concevoir que la comparaison internationale permette de pointer les différences entre pays européens, mais on recevra plus difficilement comme postulat que le système britannique, par exemple, parce qu'y sont pratiquées des « rémunérations correspondant aux mérites de chacun », conformes en effet au « professionnalisme ouvert » que l'OCDE appelle de ses vœux, soit exemplaire d'une évolution positive pour la profession enseignante elle-même. Tout au moins conviendrait-il d'étayer l'argument. Le second ouvrage, consacré aux *Nouveaux métiers de l'enseignement*, permettra toutefois d'en éclaircir les ressorts ; nous y reviendrons.

Plus convaincant peut-être est le second objectif de l'ouvrage, qui propose des études de cas nationales, qui permettent, au-delà d'une impression d'ensemble d'homogénéisation des systèmes éducatifs sous l'effet de la globalisation, impression qu'une perspective macro-européenne a inmanquablement tendance à renforcer, de prendre la mesure de la diversité persistante en Europe en matière de gestion des ressources humaines en éducation, au point que le concept même paraît tout à fait caduque dans certains contextes. Pour le cas de la France par exemple, Saloua Bennaghmouch, Claude Nosal et Jack Remoriquet soulignent la grande stabilité des modalités de recrutement, de formation et les qualifications des enseignants, et la pérennité de l'initiative de l'État dans l'administration de l'école et de ses personnels, et ce malgré la déconcentration des pouvoirs depuis deux décennies ; sur le plan de la structure organisationnelle, le modèle français semble hésiter entre le type « divisionnalisé », réunissant des unités quasi-autonomes pilotées par un sommet stratégique, et un type « bureaucratique mécaniste », très puissant dans le contexte français, et caractérisé par une technostructure stable et une diffusion pyramidale des règles et des principes d'organisation et de travail, qui préservent néanmoins des espaces de liberté « permettant des interprétations et des innovations de

terrain ». De sorte que les changements se manifestent plus sur le mode de l'ajustement que de l'innovation durable, d'autant que les modalités non critériées de recrutement des personnels enseignants, dont les carrières fonctionnent de façon linéaire et selon un système de grades rappelant, selon les auteurs, « le système militaire », ne favorisent guère le développement d'une gestion qualitative des carrières fondée sur le modèle des compétences. La gestion des ressources humaines, qui a pénétré très récemment l'Éducation nationale, s'expose-t-elle aussi encore en France en termes d'administration des effectifs plus que de gestion raisonnée des aptitudes professionnelles. Assez proche du modèle français, le cas de la Grèce, décrit par Michel Kassotakis, témoigne des difficultés des systèmes éducatifs traditionnellement centralisés à s'adapter aux injonctions de changement auxquels ils sont confrontés ; sagement, l'auteur ne résonne pas en termes de nécessité, mais de possibilité, dans le contexte grec, d'une pénétration de la notion même de « gestion des ressources humaines ». Outre la difficulté de l'école grecque, pour des raisons qui sont liées à son histoire et à son évolution, et au lien organique qui, comme en France, la lie à l'État, à intégrer sereinement de nouveaux principes régulateurs, ceux du marché scolaire et de la gestion managériale de l'école et de ses enseignants, l'auteur souligne notamment la fragilité d'impulsions politiques changeantes, qui se heurtent régulièrement à des réalités culturelles fermes, et d'autant plus fermes qu'elles sont bousculées par les réformes successives. Face à cette impuissance du politique à transformer le système et les pratiques de ses acteurs, M. Kassotakis signale l'urgence de créer des instances politiques stables, indépendantes d'un pouvoir exécutif inconstant, pour instruire une réflexion concertée entre les différents acteurs éducatifs, et pour faire évoluer le système dans un sens qui soit reconnu de tous, condition *sine qua non* de transformations réelles et profondes.

Pour le cas du Québec, qui fournit un point de référence extérieur au contexte européen, Michel Carbonneau et Marie Giroux retracent les étapes du processus de réforme qui a vu une autonomisation et une responsabilisation accrues des établissements et des enseignants dans les domaines curriculaire et pédagogique. Jusqu'aux États généraux de l'éducation au milieu des années 1990 en effet, le ministère et les commissions scolaires (autorités éducatives locales) se partageaient les responsabilités en matière de pilotage de l'école, des programmes et des personnels ; ceux-ci ont maintenu un pouvoir d'impulsion et de régulation, mais dans un contexte où les pouvoirs exercés par les conseils d'établissements et une communauté éducative élargie ont été considérablement renforcés. Le transfert sur les établissements et le corps enseignant de

nouvelles prérogatives, en matière de formation et de pilotage du processus enseignement-apprentissage ont favorisé une forte responsabilisation des enseignants, appelés à exercer localement et collectivement leur initiative en matière d'élaboration, de planification et d'évaluation des programmes d'enseignement. Cette responsabilisation accrue, et contrainte, des enseignants et des personnels d'encadrement des établissements s'accompagne d'un alourdissement important des tâches et d'une forte pression sociale exercée sur le travail des enseignants ; cependant, là encore, la réforme elle-même ne semble pas avoir fait l'objet, au-delà des dispositifs de formation continue, d'un effort mené en direction des enseignants, et plus largement des ressources humaines, dans un souci d'anticipation et de préparation des personnels. En somme la réforme entreprise a été mise en œuvre au Québec sans que les nouvelles pratiques attendues des enseignants aient donné lieu à un redéploiement des pratiques en matière de formation et de gestion raisonnée et négociée des ressources humaines. L'adhésion de la profession à ces évolutions est donc loin d'être acquise. En Allemagne également, après les résultats très moyens enregistrés par l'étude PISA en 2001, les transformations sont en marche sur les plans curriculaire, structurel et organisationnel ; de façon assez proche du processus engagé en Angleterre au milieu des années quatre-vingt-dix, l'administration scolaire a été rapprochée des *districts* (26) et des établissements, au détriment du niveau intermédiaire des autorités administratives régionales (3) ; l'État maintient un rôle d'impulsion et de contrôle, et les personnels de direction des établissements s'y voient confier de nouvelles missions de pilotage et d'évaluation, pour développer un enseignement « de qualité » et souffrant les évaluations et les comparaisons tant internationales qu'intra-nationales. Peter Döbrich s'attache à décrire, dans le *Land* de Hesse, le développement de la coopération entre les établissements et les autorités éducatives locales, dans le sens d'un pilotage concerté et guidé par les outils du management éducatif : conduite et évaluation de projets éducatifs, mise en réseaux des établissements, développement de collectifs de travail, indicateurs de qualité, dispositifs d'évaluation locaux et nationaux.

Au-delà de la rhétorique à dominante pragmatique qui accompagne l'arsenal réformateur à l'œuvre dans la plupart des pays occidentaux depuis une ou deux décennies selon les contextes, on mesure avec ces quelques études de cas nationaux combien dans la plupart des contextes éducatifs, et à l'intérieur de ceux-ci, les acteurs éducatifs et les réformateurs en acte que sont les enseignants résistent à l'idée même de « gestion des ressources humaines ». Faut-il s'en étonner ? Les diverses évolutions et la

convergence programmatique des politiques en direction de l'école et du monde enseignant décrites par l'auteur, observables en effet dans la plupart des pays européens selon une intensité variable, ne disent que peu de choses quant aux processus de médiation qu'y imprime telle ou telle communauté culturelle. Or ce qui intéresse le comparatiste est moins la mise au jour de tendances communes en matière de politiques scolaires, que des différences sémiotiques dans leur appropriation, qui s'enracinent dans des traditions interprétatives, et qui reformulent en contexte des tendances plus globales, eu égard à des ressources et des contraintes locales, à des « récits collectifs » construits dans tel ou tel espace culturel. Or la dimension culturelle, qui est un peu absente de cet ouvrage, n'est pas un supplément d'âme dans le monde de l'éducation, elle est ce qui donne vie à ses institutions ; elle s'incarne dans des médiations, individuelles et collectives, qui compromettent par avance l'idéal d'une unité praticable du monde scolaire. On ne peut dès lors guère s'étonner que l'OCDE et les politiques nationales d'éducation, se heurtent régulièrement à des résistances lorsqu'elles tentent d'imposer des formes d'administration discordantes d'avec un environnement culturel marqué par une histoire, des valeurs, des principes régulateurs et des référentiels politico-administratifs propres.

Le second ouvrage, mené dans le même cadre de travail que le précédent (Institut Epice – OCDE), s'intéresse plus directement aux métiers de l'enseignement, plus exactement aux « nouveaux » métiers de l'enseignement. La « nouveauté » de ces métiers, affichée par l'ouvrage, tient en premier lieu pour son auteur à la complexification croissante des tâches des enseignants, qu'il s'agisse des tâches prescrites ou exercées ; la nouveauté tient aussi en ce que l'espace-classe n'est plus le seul cadre de référence retenu pour approcher les métiers de l'enseignement, du fait de la porosité croissante entre des fonctions d'animation pédagogique, de coordination, de conseil, de supervision dans la plupart des contextes éducatifs, qui voient la promotion – dans certains cas l'épanouissement – de « collectifs d'enseignement », fussent-ils des collectifs contraints, selon la formule de Hargreaves. Les personnels d'encadrement, de coordination, de soutien sont dès lors intégrés dans un vaste ensemble de métiers éducatifs ou péri-éducatifs, composant les nouveaux territoires de l'activité enseignante, dont le centre de gravité n'est plus tant la classe que l'établissement scolaire, et dont l'exercice est évalué à l'aune d'indicateurs de qualité et de référentiels nationaux.

Singulièrement, et au-delà d'une extension de la définition des métiers de l'enseignement qui ne résiste pas

forcément à tous les contextes éducatifs et qui favorise de surcroît un certain syncrétisme, l'activité d'enseignement proprement dite, et à travers elle tout ce qui a trait au face-à-face pédagogique et au processus enseignement-apprentissage, est évacuée de l'analyse. Le travail des enseignants, dans sa complexité au quotidien, liée à la transmission des connaissances et de la culture, à l'action pédagogique et didactique, à la gestion de l'hétérogénéité des élèves, aux diverses composantes du travail des enseignants, n'est pas envisagé ici ; pas plus que ne l'est la question des finalités susceptibles de guider l'action professionnelle.

Ce choix, discutable, traduit un postulat, implicite dans l'introduction de l'ouvrage, plus explicite dans son titre : celui d'un éclatement de la profession enseignante, comme dissoute dans une communauté scolaire élargie et dont l'activité serait dorénavant soumise à des indexations de contextes, propres à une gestion participative et managériale de l'offre d'éducation, jugée inéluctable. Cependant, comme le consent l'auteur, « cette relativement lente transformation du rôle de l'enseignant se fait dans un contexte de gestion qui n'a pas toujours l'agrément des intéressés ». Souligner l'obstacle que peut constituer le groupe professionnel dans l'évolution de son activité est significatif d'une posture spécifique, commune aux deux ouvrages : repérer les difficultés – structurelles, organisationnelles, corporatistes – dans la promotion des tâches nouvelles – c'est-à-dire *en sus* de l'activité d'enseignement elle-même – auxquels les enseignants sont appelés à répondre aujourd'hui sous l'effet d'injonctions à la fois exogènes et endogènes. L'objectif est donc fonctionnel et s'inscrit dans une perspective évolutionniste : il vise à mesurer la force de pénétration de la culture managériale et d'un « professionnalisme ouvert » dans les différents mondes enseignants, et à souligner les efforts et les « progrès » européens dans ce sens.

Les études de cas qui se succèdent sont cependant tout à fait instructives. En Allemagne, dans le *Land* de Hesse qui sert de cadre aux études de cas proposés par Clive Höpe et Peter Döbrich, l'école est apparue, à la fin de la dernière décennie, submergée par une sur-réglementation qui, selon les auteurs, a longtemps bridé les capacités d'initiative des personnels d'encadrement dans les établissements. Le rapprochement récent des processus de décision des bassins d'éducation (*districts*) et des écoles est allé de pair avec un renforcement des prérogatives des « superviseurs scolaires » et des directeurs d'établissement, renforcement appuyé sur un redéploiement de la formation initiale et en cours de service des enseignants et des personnels d'encadrement. Les directeurs d'établissements, dont le rôle était jusqu'alors un seul rôle adminis-

tratif, se voient confiés la responsabilité de l'évaluation des enseignants, et, en lien avec les « superviseurs scolaires », ont pour tâche de créer les conditions d'une gestion participative des ressources humaines, en associant les enseignants à l'élaboration, au pilotage et à l'évaluation de projets d'établissements. Malgré le développement de dispositifs de « perfectionnement professionnel » pour ces nouvelles tâches managériales, les auteurs soulignent le poids des usages et la faible préparation de l'école allemande et de ses personnels, longtemps gérés selon un modèle légaliste-administratif, à intégrer les changements d'attitudes et de posture professionnelles que supposent les transformations de rôles en cours.

Suivant un agenda assez proche, et malgré des référentiels administratifs traditionnels très distincts, le système anglais, analysé ici par Marilyn Osborn, a connu le même processus de pondération du pouvoir des autorités administratives intermédiaires, au profit des établissements et de l'autorité centrale, l'État exerçant dorénavant un pouvoir important de supervision et d'évaluation des performances des enseignants et des établissements, soutenu par un savant dosage de standardisation, d'autonomisation et de contrôle (interne et externe). Marilyn Osborn, qui se fait l'écho d'un travail collectif mené à la fin des années quatre-vingt-dix dans le premier degré, rend toutefois compte, à partir de portraits de directeurs d'école, des difficultés des personnels à assumer l'élargissement et la technicisation des tâches qui leurs sont assignées, l'imputabilité professionnelle des enseignants et des personnels de direction signant pour beaucoup la mise en faillite du mythe professionnel et de l'idéal d'autonomie dont il était porteur.

La Belgique francophone a connu elle aussi à la fin de la dernière décennie, un mouvement de standardisation des objectifs d'éducation, doublé d'une processus de décentralisation conférant aux établissements, regroupés en réseaux, un pouvoir d'initiative quant aux moyens déployés pour atteindre des objectifs communs. Contrairement au contexte anglais toutefois, ce mouvement d'autonomisation n'est pas accompagné du même arsenal prescriptif et évaluatif, et autorise le développement de pratiques innovantes et l'émergence de nouveaux corps professionnels, ainsi que le décrit Léopold Paquay à partir des exemples de l'accompagnement et du conseil pédagogique en formation d'enseignants, et de l'évaluation formative des formateurs d'enseignants. En soulignant la place croissante prise par ces fonctions d'interface qui se développent dans le domaine de l'accompagnement des enseignants, aussi bien qu'en explorant les modalités concrètes d'une « évaluation mobilisatrice » des enseignants, rendues nécessaires par le passage d'une administration verticale et bureaucratique à un pilotage plus

complexe et ménageant des espaces intermédiaires aux frontières des organisations, l'auteur éclaire les contours de quelques-uns de ces nouveaux métiers de l'enseignement.

Au-delà des réserves mentionnées, et tout en soulignant l'utilité d'approches de moins en moins natio-centriques des dynamiques éducatives dans une période de déplacement des cadres traditionnels de décision et d'action dans le champ éducatif et scolaire, l'orientation pragmatique du propos de ces deux ouvrages soulève une double difficulté. Tout d'abord, sur la question des objets et leur délimitation initiale : la manière de les construire et de les approcher engage des processus de valorisation implicites, et le caractère diffus de ces processus de valorisation participe d'une certaine manière de la neutralisation de discours alternatifs. Pour le dire en d'autres termes, une telle posture fait délibérément l'économie de la contre-épreuve, de sorte que la réalité décrite ne l'est qu'au prisme de postulats qui ne peuvent être reçus comme des options épistémologiques, mais bien comme des options axiologiques et politiques. Même si l'on peut concéder que l'expertise internationale est moins gouvernée par les exigences de justification que ne le sont les sciences sociales, d'une certaine manière, cette posture fait parfaitement écho à la rhétorique du consensus associée à l'injonction généralisée au changement et à la modernisation des systèmes éducatifs à l'œuvre dans la période contemporaine, dans la plupart des contextes nationaux. La production d'outils de changement à dominante pragmatique et instrumentale est très significative de cette transition, périlleuse en ce qu'elle tend à fabriquer des tensions irrésolues entre politique et culture. Ce qui nous conduit à évoquer une seconde difficulté, corollaire de la précédente. Elle tient de notre point de vue en un déficit de prise en compte de l'historicité des phénomènes éducatifs, face à cet impératif de l'action. En d'autres termes, il s'agit là d'informer l'action – c'est le propre de l'expertise internationale, qui consiste précisément à poser un diagnostic destiné à évaluer et à améliorer l'existant – mais sans véritablement contribuer à la réflexivité de l'action. Or, ce questionnement des moyens, qui élude la question des fins, inscrit du point de vue du comparatiste ces deux ouvrages dans une tradition d'études internationales de type évolutionniste. Cela interroge, dans un contexte d'internationalisation d'une recherche en éducation de plus en plus orientée sur des finalités, les liens entre recherche (fondamentale et appliquée), politique, et action publique. Sans nul doute ces évolutions participent-elles tout au moins à revitaliser l'expression critique des sciences sociales.

Régis Malet
Université Lille III

RUBI Stéphanie. *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : PUF, 2005. – 207 p. (Partage du savoir)

Le livre de Stéphanie Rubi, prix de la recherche universitaire, est le fruit d'une thèse en sociologie soutenue en 2003 à l'université Victor Segalen – Bordeaux 2, sous la direction d'Éric Debarbieux.

Cet ouvrage a le mérite d'aborder un thème généralement oublié ou laissé de côté, car considéré comme trop anecdotique ou minoritaire, dans les études de sociologie de la déviance : celui de la déviance et de la délinquance féminines, d'adolescentes en l'occurrence. L'enquête est basée sur trois terrains : Paris (quartier de Belleville et de Ménilmontant), Marseille (La Castellane, La Bricarde et Les Créneaux) et Bordeaux (Saint-Michel). Ces enquêtes de type ethnographique ont eu lieu dans le cadre de recherches plus vastes, quantitatives et qualitatives, dirigées par Éric Debarbieux et mises en œuvre par plusieurs chercheurs. Stéphanie Rubi précise qu'elle a effectué le travail de terrain concernant les jeunes filles « déviantes » avec Fabienne Cossin, qui sera citée tout au long de l'ouvrage.

La méthodologie est largement explicitée et illustrée par de nombreux extraits d'entretiens ou des comptes-rendus de situations observées. En cela l'ouvrage est vivant et se lit sans difficultés.

La thèse principale en est que la violence et les comportements déviants des adolescentes étudiés au cours de l'enquête ne sont pas liées à une quelconque « nature » ou à des pathologies individuelles, mais sont le produit d'interactions dans un « système de relations » entre pairs, dans « les interactions quotidiennes se jouant au sein de notre population étudiée » (p. 20), ou avec des agents institutionnels. Ceci a déjà été amplement démontré par les nombreux travaux de sociologie de la déviance, l'intérêt de celui-ci étant d'apporter des éclairages sur la spécificité de la position sociale des filles et des interactions qu'elles entretiennent avec leur environnement. Le refus explicite d'une définition de la déviance (p. 19) fait que l'on se demande en quoi consiste exactement la déviance des jeunes filles : actes délinquants proprement dits, tenues vestimentaires et comportement général, adhésion à « la culture de la rue », actes de « violence » à l'école, menaces et agressions contre des pairs ou des adultes...

Très pertinente est la démonstration que les conduites des jeunes filles, si elles se veulent l'expression d'une révolte, en particulier contre les classements et les traitements dont elles sont l'objet en milieu scolaire, les mènent de fait à une socialisation en impasse et se retournent contre elles. Elles reproduisent en effet les mécanismes de

domination qu'elles subissent elles-mêmes, ce qui est illustré par les nombreuses situations décrites, où les rapports de force s'exercent au détriment d'autres jeunes du même âge. Ces mécanismes ont été également analysés par Philippe Bourgois, dans un contexte beaucoup plus violent, à propos des revendeurs de crack de New York (1). L'auteure distingue la domination sociale dont sont l'objet les jeunes filles dont elle étudie les comportements, de la « dominance » qu'elles exercent elles-mêmes sur d'autres filles et garçons du même âge, la deuxième étant provoquée par la première. On peut contester cependant la notion de « pouvoir » avancée par Stéphanie Rubi concernant les relations qu'entretiennent les « crapuleuses » avec leurs pairs. Ce pouvoir apparaît bien dérisoire puisqu'elles sont rejetées et mal considérées par leurs enseignants, et ne disposent finalement que de très peu de prise sur leur environnement, voire sont l'objet de mesures d'assistance éducative ou de décisions de justice. De même, le terme d'« oppression », souvent employé pour qualifier les relations entretenues par les filles objets de l'étude et leurs victimes, rappelle le titre et la démarche d'un livre collectif au cours duquel les analyses de Stéphanie Rubi sont déjà largement présentes (2). L'utilisation de ce terme paraît discutable, tant il isole les relations entre pairs des mécanismes plus généraux d'un point de vue socio-économique, que justement les auteurs considèrent comme prégnants pour expliquer les agressions agies par les jeunes déviants.

On aurait souhaité trouver dans le livre une analyse détaillée des quartiers terrains de l'enquête, qui aurait permis de contextualiser et de préciser les phénomènes de domination sociale, plus que ce que l'on trouve p. 29, où l'auteure s'en tient à des généralités sans grand lien les unes avec les autres. Plus loin, on trouve quelques données quantitatives sur les collèves situés en zones d'éducation prioritaire, ainsi que sur ceux qui forment l'objet de la recherche.

Les cultures de la rue ont abondamment et assez magistralement été décrites par David Lepoutre entre autres, et à ce titre l'ouvrage de Stéphanie Rubi n'apporte pas de nouveauté majeure. Par contre la réflexion sur la spécificité des comportements féminins est certainement la part la plus intéressante de l'ouvrage. Le contraste entre les comportements violents et agressifs des jeunes filles et leur prudence en matière sexuelle est frappant, ainsi que j'avais d'ailleurs pu l'analyser lors de mes propres recherches sur les bandes de jeunes (3). Elles s'habillent du reste plutôt de manière neutre ou « masculinisée », et l'auteure avance l'hypothèse que cette dissimulation des « attributs traditionnellement associés à la féminité » est liée à la conscience des dominations de genre que subissent les filles « si prégnantes qu'elles semblent naturelles

et légitimes » (p. 173). D'où les accusations dégradantes concernant les pratiques sexuelles supposées de certaines autres filles, totalement disqualifiées de ce fait aux yeux des « crapuleuses ». Il semble que ces jeunes filles n'aient à leur disposition que des comportements masculins comme modèles et qu'elles les adoptent, en suivant cette « loi du plus fort » qui est une modulation des valeurs viriles et des logiques de rapports de force décrites par nombres d'auteurs concernant les sociabilités en milieu populaire. Elles reprennent à leur compte la distinction entre « faible » et « fort », intimidant ou blessant leurs victimes par la parole ou le geste. Le travail de Stéphanie Rubi permet de comprendre de l'intérieur l'absence d'empathie par rapport aux victimes potentielles et peut éclairer de ce fait la compréhension de certaines violences commises par des jeunes issus des quartiers d'habitat social envers des lycéens, lors des récentes manifestations du début de l'année 2005. Reste à dégager la spécificité féminine de ces comportements.

Il aurait été à ce propos très enrichissant pour l'analyse de rencontrer plus avant les familles et les proches des filles. Certes, comme il est rappelé au début de l'ouvrage (p. 16-17), les problèmes familiaux sont souvent invoqués comme unique cause des déviations juvéniles. S'il faut se garder de tomber dans cette représentation, il ne s'agit pas pour autant de négliger les facteurs familiaux dans l'analyse de la déviance des jeunes : ces derniers adoptent un comportement clivé entre obéissance et suivi des normes familiales devant leurs parents, et transgressions agressives hors de leur présence, suivant en cela la contextualisation des consignes, décrite entre autres par Daniel Thin. Comment leurs mères, leurs tantes, les femmes plus âgées de leur entourage familial ou de voisinage considèrent-elles ces jeunes filles « déviantes » ? Quelles relations entretiennent-elles avec elles ? Quels modèles féminins et masculins ont-ils été transmis aux jeunes filles ou pas ? Comment les hommes de leur entourage familial ou de voisinage les considèrent-ils eux-mêmes ? Dans le même ordre d'idées, quelles hypothèses explicatives peut-on proposer pour expliquer que les familles exercent un contrôle si faible sur ces jeunes filles ? Comment ont commencé leurs premiers actes déviants ? Ont-ils reçu ou non une réponse ? *In fine*, comment en sont-elles arrivées à adopter les comportements spectaculaires que les chercheuses ont observés ?

Le positionnement du chercheur est interrogé au long de l'ouvrage. On notera cependant des connotations morales qui émaillent le texte : « gang de filles tristement rendu célèbre » (p. 1), « Si les viols collectifs sont, certes, malheureusement, une réalité avérée dans les quartiers populaires » (p. 2), ou des positionnements défensifs : « Nous ne dénigrons pas le régime d'application des sanc-

tions qui demeurent tout à fait nécessaires, mais nous nous interrogeons sur les conséquences éventuelles de règlements scolaires reposant sur le « fait du prince » (p. 55).

Il ne s'agit pas de dire que les chercheurs ne doivent pas se positionner ou s'impliquer par rapport aux thèmes qu'ils traitent, mais on pourrait suggérer de préciser les points de désaccord avec les actes posés ou les politiques observées, y compris du point de vue des valeurs et des normes propres au chercheur, et de présenter des préconisations en fin d'ouvrage.

L'enquête de terrain est fouillée et détaillée sur les trois sites, et deux situations présentées posent la question de la neutralité du chercheur. La première est une bagarre entre plusieurs garçons (p. 114) et lors de la deuxième, les chercheuses voient une des adolescentes « crapuleuses » bloquer l'ascenseur dans lequel vient de monter une jeune fille qu'elles avaient provoqué au préalable (p. 161-162). Dans les deux cas, les chercheuses n'interviennent pas, tout en exprimant un certain malaise. L'auteure ne développe pas par la suite une réflexion sur ce qui est « acceptable » et ce qui ne l'est pas, de la part d'un chercheur qui accompagne des personnes susceptibles de commettre des agressions diverses. C'est dommage car c'est là un aspect méthodologique et éthique assez peu traité d'ordinaire, qui pourrait faire débat parmi les chercheurs en sciences humaines.

Ce travail sur des formes de déviations juvéniles encore très peu explorées en France, et objets de nombreux fantasmes, ouvre des champs de réflexion et interroge la place des femmes aussi bien dans la société que dans les rapports de genre. Il remet en cause également bien des idées reçues encore prégnantes sur « l'éternel féminin ». Gageons que d'autres travaux viendront compléter celui-ci, constituant ainsi un véritable champ de connaissances, utile à la recherche comme aux acteurs de terrain, sur les déviations féminines aujourd'hui.

Maryse Esterle-Hedibel
IUFM – Nord-Pas-de-Calais
Centre de recherches sociologiques
sur le droit et les institutions pénales
(CNRS-ministère de la Justice)

NOTES

- (1) Philippe Bourgois, *En quête de respect : le crack à New York*. Paris : Éd. du Seuil, 2001.
- (2) Éric Debardieux (dir.), *L'oppression quotidienne : recherches sur une délinquance des mineurs*. Paris : La Documentation française, 2002.
- (3) Maryse Esterle-Hedibel, *La bande, le risque et l'accident*. Paris : L'Harmattan, 1997, p. 90-91.

TOCZEK Marie-Christine & MARTINOT Delphine (dir.). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Paris : A. Colin, 2004. – 351 p.

Le défi principal que l'ouvrage coordonné par Marie-Christine Toczek et Delphine Martinot cherche à relever est de fournir des éléments fiables, précis et utiles aux professionnels de l'éducation en général, mais aussi, et plus particulièrement, aux enseignants dans le cadre de la formation initiale ou continue. Les résultats issus des recherches en éducation restent encore dans notre pays assez peu connus par les acteurs de terrain et cet ouvrage rappelle avec clarté que les travaux menés par les psychologues sociaux peuvent nourrir de façon fructueuse le conseil pédagogique. Plus largement, la psychologie sociale, à la lumière des textes présentés dans ce livre, peut être véritablement considérée comme une ressource pour le milieu éducatif, ceci était d'ailleurs l'objectif central de l'ouvrage. Parmi le public visé, les auteurs n'ont pas mentionné les chercheurs en sciences de l'éducation et particulièrement les sociologues qui s'intéressent à des problématiques voisines, notamment aux effets du contexte d'enseignement, aux inégalités sociales de réussite ou encore à l'influence des pratiques éducatives sur les apprentissages des élèves. Tous les chercheurs en éducation pourront en effet trouver dans ce livre matière à alimenter leurs réflexions sur le fonctionnement de l'école et à confronter leurs propres résultats établis avec des approches théoriques et méthodologiques variées.

L'ouvrage est organisé en trois parties comportant au total onze chapitres. La première concerne quatre « défis éducatifs » : comment accroître l'intérêt des élèves par une pédagogie de l'engagement, combattre l'échec en agissant sur les préjugés de la réussite, mieux connaître le soi de l'élève, comment optimiser le travail en groupe. La seconde partie aborde quatre fonctions sociales de l'école : relations d'attraction et de répulsion entre élèves, lutte contre le racisme et le sexisme, l'égalité des chances, la relation entre l'autorité et l'apprentissage. Enfin, la troisième partie propose trois autres contributions théoriques : les conduites à risque chez les adolescents, les attributions de la réussite et de l'échec, la violence scolaire et ses déterminants.

Les auteurs proposent au début de l'ouvrage quelques définitions de base utiles à la compréhension des textes, on pourra regretter que celles-ci ne soient pas plus nombreuses eu égard à la multitude des concepts et notions mobilisés dans les différentes contributions. L'ouvrage est globalement bien présenté et des efforts notables de rédaction ont été faits pour rendre la lecture compréhensible par les non spécialistes de la discipline. Les notions sont abordées de façon pragmatique en prenant

le plus souvent appui sur des situations concrètes d'enseignement ce qui constitue un atout de premier plan pour une large diffusion. On appréciera également les synthèses présentées à la fin de chacun des chapitres qui dégagent les idées clés ; en revanche, les contenus des encadrés nuisent parfois à la cohérence de l'ensemble de l'ouvrage.

Dans la première partie du livre qui met l'accent sur des aspects fondamentaux de l'acte d'enseignement, des pistes pédagogiques concrètes sont dégagées pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves. À titre d'illustration, les enseignants trouveront différentes techniques pour favoriser l'engagement des élèves dans la tâche ou encore pour constituer des groupes de travail de manière efficace. La place de l'élève au sein du groupe classe est fréquemment évoquée à travers les différentes contributions et des indications précieuses sont fournies sur la manière dont l'enseignant peut agir sur le comportement de l'élève face à ses pairs, notamment dans les situations de comparaison sociale, celles-ci étant nombreuses dans la vie quotidienne de la classe. Un accent particulier est mis sur le rôle parfois nocif que peut avoir le jugement évaluatif de l'enseignant, celui-ci pouvant devenir un frein aux apprentissages des élèves.

Des contributions sur quatre missions sociales fondamentales de l'école sont rassemblées dans la seconde partie de l'ouvrage. Les thèmes abordés, s'ils peuvent être considérés comme intemporels, sont plus que jamais d'actualité dans le contexte actuel de l'école française, notamment dans une perspective d'égalité des chances entre les élèves. Les praticiens pourront trouver des indications fiables sur la manière de regrouper efficacement les élèves au sein de la classe et s'interroger sur le rôle de l'enseignant dans l'exercice de son métier (dosage de l'autorité notamment). La troisième partie du livre, qui porte un regard psychosocial sur certains comportements des élèves, aborde des thèmes variés, dont le premier (les conduites à risque chez les adolescents) [détonne] sans doute avec les autres textes, dans le sens où c'est autant la responsabilité du système de santé que celle l'école qui peut [être] ici engagée. On pourrait aussi contester la présence dans cette partie de la réflexion sur les attributions de la réussite et de l'échec auprès des élèves. Cette contribution aurait aussi pu trouver sa place dans la première partie de l'ouvrage en complétant avec pertinence le texte sur les préjugés de la réussite.

En conclusion, cet ouvrage a parfaitement atteint ses objectifs initiaux et le défi énoncé par les auteurs a bien été relevé. Bien évidemment, comme dans tout exercice de ce type, les apports concrets en terme de prescription

pédagogique restent limités, notamment parce que les résultats présentés demandent sans doute à être mis en perspective et intégrés ensemble dans la description de l'acte pédagogique, ce qui n'est pas une chose aisée tant les résultats rassemblés sont dépendants du contexte (travaux français et étrangers, âges variés des élèves etc.). Les chercheurs en éducation pourront quant à eux regretter qu'aucune précision ne soit apportée sur le statut méthodologique des différences recherches citées, notamment la distinction entre études expérimentales et études corrélationnelles. On pourrait également, dans le prolongement de cette remarque, s'interroger sur la part que représentent globalement les phénomènes psychosociaux dans l'explication statistique de l'effet maître.

Même si comme le soulignent les auteurs, nombre de questions abordées dans cet ouvrage sont débattues depuis des décennies par les psychologues, elles trouvent tout à fait leur place dans le débat éducatif actuel. Un des apports majeurs de ce livre est aussi d'insister sur la conception très malléable de l'intelligence que privilégient les psychologues sociaux, ceci devrait apporter une note d'optimisme aux enseignants dans un contexte où le déterminisme de la réussite scolaire est souvent très présent. On pourra enfin discuter la pertinence du titre du livre qui n'est pas totalement en phase avec le contenu des textes présentés, mais sans doute ce titre peut-il être perçu comme un élément susceptible d'attirer un public encore plus large ; une grande diffusion de cet ouvrage de qualité serait dans tous les cas parfaitement justifiée.

Bruno Suchaut
IREDU
CNRS-université de Bourgogne

VAN ZANTEN Agnès. *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF, 2004. – 126 p. (Que-sais-je ?).

Le titre de ce « Que-sais-je ? » est à interpréter au double sens du terme « politique » en français et à celui des deux termes, distincts en anglais, de *politics* et *policy*, d'orientation et d'organisation. Ainsi, le lecteur ne doit-il pas s'attendre à une revue des politiques d'éducation dans le monde, ou à une histoire de ces politiques en France. Même si des comparaisons internationales et l'évolution des politiques françaises sont bien présentes, l'ouvrage est plus ambitieux puisqu'il traite centralement de cette ambiguïté du terme français. Plus précisément, il pose la question très actuelle des rapports entre les deux dans des

termes qui mettent l'accent sur l'idée d'une évolution forte : y a-t-il aujourd'hui en France une politique éducative véritablement orientée, ou celle-ci se construit-elle *a posteriori* comme action de l'État régulatrice des évolutions sociales et des actions éducatives locales scolaires et non scolaires ? Ainsi, dans ses analyses des politiques éducatives comme des théories en rendant compte, l'auteur insiste sur les marges de manœuvre des acteurs et le rôle plus ou moins central de l'État dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques au niveau local.

Le travail qui nous est donné à lire est tout à la fois factuel et analytique, théorique, méthodologique et conceptuel. Il présente des questions théoriques générales concernant le concept même de « politique d'éducation » et traite en particulier de la réalité française dans ce domaine ; s'il se présente comme descriptif, il manifeste aussi des prises de positions.

L'ouvrage est composé, outre une introduction et une conclusion, de quatre chapitres : (I) « Approches, modèles et démarches » ; (II) « Valeurs, idées et finalités » ; (III) « Autonomie, élaboration et impulsion » ; (IV) « Gestion, mise en œuvre et évaluation ». L'objectif annoncé est de fournir une grille de lecture des constructions des politiques et de leur mise en pratique, mais le propos est plus ample sur le plan théorique et plus restreint dans le champ géographique puisque les trois derniers chapitres ne concernent que la situation française. L'auteur introduit le texte en justifiant le premier chapitre théorique : elle fait valoir le manque d'outils dont on dispose pour analyser les changements, les réformes, les nouveaux textes. Il s'agit de construire des cadres et des outils pour penser l'articulation des différentes mesures et dispositifs, assez nombreux pour manifester le dynamisme de l'action publique, mais qui, selon A. van Zanten manquent de lisibilité quant aux logiques en œuvre. Ainsi, les difficultés de lecture des politiques autorisent tous les discours idéologiques, « les résistances » aux évolutions et les « replis » des différents acteurs de l'éducation que l'auteur juge regrettables.

Le premier chapitre situe donc sur le plan théorique et conceptuel les différentes analyses des politiques d'éducation et leurs faiblesses lorsqu'on est à la recherche d'un modèle général de description.

– Les analyses sociologiques fondatrices d'abord. Les théories fonctionnalistes et structuralistes, consensualistes (T. Parsons) ou conflictualistes (C. Baudelot et R. Establet, P. Bourdieu et J.-C. Passeron) confèrent à l'École un rôle d'intégration par l'inculcation de normes. D'autres recherches relèvent de conceptions du monde social tout à fait différentes et élaborent des analyses constructivistes qui mettent en évidence les négociations et les compromis, les réinterprétations dans la construction des

politiques (on peut citer les recherches de J.-L. Derouet, ou celles de S. Ball qui sont ici majeures). D'autres encore s'intéressent aux dimensions locales et à la mobilisation des acteurs.

– Les comparaisons internationales des structures et processus éducatifs permettent de construire des modèles macrosociaux concernant les réformes éducatives et les systèmes de formation ; elles s'appuient sur l'analyse des contextes socio-historiques des différents états ou portent davantage sur la dimension institutionnelle ; d'autres comparent les processus dans les pays centralisés et non centralisés, analysent les différents rôles de l'évaluation.

– Les analyses historiques et sociohistoriques, plus importantes en France qu'ailleurs, ont remis en cause les théories fonctionnalistes. A. van Zanten situe ici les travaux d'A. Prost et de V. Isambert-Jamati pour montrer l'autonomie relative de l'enseignement par rapport à l'économique et au politique, ceux de G. Vincent et les approches qui, soit monographiques, soit institutionnelles comme celles de [P.] Briand et J.-M. Chapoulie constituent pour l'auteure une analyse des régulations des politiques « par le bas ».

– Le chapitre s'achève sur la référence à un autre cadre théorique, celui des sciences politiques et de l'analyse des politiques publiques. Cette partie est intéressante, car peu familière dans ses références aux spécialistes de l'éducation. Il est d'ailleurs souligné que cette perspective n'intègre pas les valeurs et les idées qui, en éducation notamment, sont des principes centraux d'orientation des politiques comme le montre le chapitre suivant. Se trouvent définis et développés la notion de politique publique et les différents courants qui la travaillent en fonction des relations entre l'État et la société et les différentes organisations, voire les individus. La position actuellement dominante aux États-Unis met l'accent sur l'importance des choix rationnels des préférences individuelles et cherche ainsi à donner une base microsociale formelle aux processus politiques macrosociaux. La référence à ce cadre théorique, non seulement minore la notion même de « politique » au profit de la notion d'« action publique », ou plutôt réduit l'une à l'autre, mais oblige également à rompre avec la figure de l'État républicain français qui le dote d'une capacité « quasi magique » à incarner l'universel et l'intérêt général. Ce cadre théorique permet cependant de comprendre les évolutions actuelles au sein du système éducatif et de les considérer dans leur proximité avec celles qui concernent d'autres types d'organisation dans le domaine du management et de la régulation, de la territorialisation du service public, et de comprendre la modification actuelle des habitudes et cultures professionnelles des enseignants. L'application

la plus aboutie de ce genre d'analyse a pour objet l'enseignement supérieur (C. Musselin) et montre des institutions qui produisent des cadres, mais ne déterminent ni des pratiques, ni des représentations. L'auteure plaide ici pour la désépécification des objets étudiés et donc pour le décloisonnement des cadres théoriques et la circulation des travaux de références qui permettent un autre regard et plus d'intelligibilité sur les évolutions des politiques éducatives. Le bien fondé de la référence aux élaborations théoriques en sciences politiques n'évacue pas complètement la question des rapports entre la réalité des évolutions politiques et sociales et les cadres théoriques qui les décrivent. Certes, un cadre théorique et conceptuel pensé, élaboré dans la dynamique d'une évolution sociale peut donner à voir des phénomènes qu'un autre cadre, plus ancien, masquerait, mais inversement une adéquation trop grande entre le cadre de description et les phénomènes montrés peut être une « lunette déformante ».

Avec le chapitre II, le point de vue apparaît d'abord différent, trop peut-être pour que le lien avec les questions théoriques d'analyse soit aisé à construire, mais peu à peu l'analyse en termes de politique publique apparaît en filigrane puis plus ouvertement dans les chapitres suivants. Ce chapitre traite de l'évolution des orientations des politiques dans leur rapport avec les idées et les valeurs qui sous-tendent les choix éducatifs. Cette analyse est incontournable, elle spécifie même le champ de l'éducation car ce sont des valeurs qui orientent les politiques (ce qui questionne un cadre d'analyse qui les ignorerait), et, dans ce domaine, il n'est pas facile de modifier rapidement des matrices normatives et cognitives socialement partagées. Le politique doit donc composer avec elles. A. van Zanten, afin d'analyser les évolutions actuelles pose au début du chapitre les fondements idéologiques et philosophiques de l'école française en plaçant au cœur du projet républicain l'idéal de laïcité et d'universalité construit par les Lumières. Ces valeurs ont été mises en œuvre par des politiques successives, ce qui confirme pour l'auteure l'autonomie très relative des gouvernants dans ce domaine de l'orientation des valeurs. Elle analyse ensuite les éléments qui depuis quarante ans déstabilisent cet idéal et conduisent à des compromis et à des changements importants de rhétoriques politiques, ceux-ci étant, selon l'auteure, moins le fait d'un projet politique que d'une volonté de l'État de se faire l'interprète de la transformation des points de vue au sein de la société civile ou du changement de contexte politique. Il s'agirait donc d'une politique *a posteriori*, qui entérine la volonté dominante de « la société », c'est une analyse que l'on retrouve dans certaines conceptions (d'analyse) des politiques publiques. La notion de compromis est ici développée ; ces compromis

concernent la place et le rôle de l'enseignement privé pour les familles, l'importance du relativisme et du droit de chacun à l'autoréalisation. Les nouvelles politiques d'immigration constituent le lieu le plus visible d'un nouvel idéal politique prenant en compte l'idéal multiculturaliste dominant dans d'autres pays. L'autre domaine où se révèle « un basculement des principes » est celui de l'égalité. On passe du principe d'égalité, mis à mal par la réalité ordinaire, à la recherche de la compensation des inégalités et l'équité remplace l'égalité. Les valeurs traditionnelles sont donc également contestées au profit de nouvelles « valeurs » comme l'efficacité et la logique de marché qui lui est liée et celle, en contrepoint, de « l'élève au centre ». Certes, on peut s'interroger avec A. van Zanten sur le caractère axiologique de « l'efficacité » que l'on peut rapprocher davantage d'une question technique, mais elle ne peut être isolée du « nouveau management public » qui l'accompagne avec les notions de contrat, de projet, de concertation, de coordination de l'action. Cette cohérence qui est soutenue par une rhétorique du marché l'institue en valeur et substitue la démocratie de consommation à la démocratie citoyenne.

L'auteure souligne que la pénétration de ces nouvelles valeurs, leur mise en œuvre, souvent plus locales que nationales, et que l'on a, au demeurant, du mal à évaluer, ont été facilitées par le flou des décisions politiques, l'implicité des finalités, l'ambiguïté des textes, y compris la loi de 1989. Elle en souligne deux conséquences importantes qu'elle développe dans les chapitres suivants : l'interpénétration des régulations normatives traditionnelles et des nouvelles formes de régulation procédurale, en particulier locale, et les décalages entre les décisions nationales et le niveau local où l'on peut observer la réalité ordinaire des nouvelles valeurs. Les pouvoirs locaux se saisissent des possibilités offertes par la décentralisation pour remettre en cause les politiques sectorielles centralisées habituelles et leurs référentiels (terminologie empruntée aux travaux des analystes des politiques publiques). Ayant la volonté de répondre aux demandes des parents et des jeunes (et non à ceux des seuls élèves), ils font appel à d'autres professionnels que ceux de l'Éducation nationale, qui viennent s'ajouter à l'intervention d'autres professionnels et d'autres groupes : le pouvoir des juges s'affirme, celui des parents en tant que représentants de la société civile, celui des chercheurs en sciences sociales dont les analyses et les expertises influencent les politiques. Ces changements accroissent la crise de légitimité des enseignants.

Les analyses des évolutions dans le domaine des valeurs n'ont donc pas conduit A. van Zanten à conclure à des ruptures et des changements radicaux de politique. Elle constate plutôt un consensus mou, des décisions contradictoires ; les véritables choix étant impulsés localement,

ils sont le fait des acteurs plus que du pouvoir central. Elle met en relation ce phénomène avec un basculement réel dans l'organisation et la mise en œuvre des politiques qui s'est produit lors de la création des ZEP, la territorialisation des politiques et la décentralisation de la gestion. Ce basculement la conduit à développer deux questions, celle de l'élaboration des politiques et celle de la gestion éducative territoriale ; elle souligne que les acteurs locaux jouent un rôle central dans l'évaluation de la faisabilité des politiques, leur impulsion et les conditions de leur réalisation – sans doute parce que la décentralisation est allée beaucoup plus loin dans les faits que ne le prévoyaient les textes. Ainsi, deux chapitres sont consacrés à la description assez fine des nouveaux modes d'élaboration des politiques, des nouvelles formes d'action et d'organisation.

Ces deux thèmes incontournables de l'analyse des politiques apparaissent à l'auteure comme le lieu et la manifestation d'un changement irréversible en cours, changement qui lui semble souhaitable ; les évolutions actuelles comme les influences internationales conduisent à repenser la place de l'État central à l'aune de la globalisation. Ainsi un faisceau de normes et de formes de l'action publique échappe dans sa production aux acteurs nationaux et la capacité de l'action de l'État serait aujourd'hui davantage postulée qu'avérée. Les conséquences de la globalisation sur les politiques sont évoquées, et l'auteure montre, là encore, qu'on assiste davantage à une réappropriation, à une interprétation nationale et locale qu'à une standardisation des politiques, celle-ci se situant sur le seul registre rhétorique et idéologique, sur la reprise de termes plus que dans leur mise en œuvre réelle.

Dans cette perspective et compte tenu de la tradition bureaucratique française, l'auteure étudie assez longuement l'évolution du rôle de l'administration dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques actuelles. Elle considère que si l'adoption des principes de management inspirés du « Nouveau management public » anglo-saxon reste très modéré, les hiérarchies, les rôles, la culture, les compétences des différentes instances administratives ont été largement modifiées (l'expression de post-bureaucratie est utilisée et interrogée). A. van Zanten montre également comment les modifications de l'organisation bureaucratique traditionnelle, la multiplication des instances de concertation et des niveaux de gestion entraînent des difficultés liées à la gestion même des interdépendances de niveaux.

Compte tenu des propres travaux de l'auteure, on comprendra qu'elle accorde dans la description de l'organisation des politiques, mais aussi dans leur impulsion, une place importante aux établissements, à leur

environnement et à la mobilisation des différents acteurs. Ce rôle participe largement de l'affaiblissement de l'autonomie du champ éducatif qui doit de plus en plus s'articuler aux autres politiques sectorielles, malgré les résistances des enseignants.

L'auteur conclue en rappelant l'absence d'orientation politique affichée et en soulignant que ces difficultés de l'institution à énoncer des finalités, y compris à établir des priorités, sont dues à l'absence actuelle d'un consensus social sur celles-ci, situation que l'existence de l'Union européenne ne modifie pas, car elle est partagée par d'autres pays.

Je conclurai moi-même par une remarque. A. van Zanten tout au long de ce travail regrette que les chercheurs et les travaux de recherches n'aient pas davantage d'influence pour donner à voir, par leurs analyses, aux politiques et même à l'État, les connaissances qui leur permettraient d'asseoir la légitimité, l'efficacité de leur prise de décision. Elle soulève ainsi une question très importante : celle des relations entre les chercheurs et les politiques, plus précisément entre les connaissances construites et les choix politiques qu'elles pourraient inspirer. S'il apparaît souhaitable que de tels choix soient ainsi éclairés, il est alors nécessaire qu'il y ait une relative autonomie des questions de recherche par rapport aux questions posées par le politique.

Élisabeth Bautier
Université Paris VIII, ESCOL

VIAUD Marie-Laure. *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF, 2005. – 260 p. (Partage du savoir).

Issu d'une thèse en sciences de l'éducation récemment soutenue à l'université Paris X-Nanterre sous la direction de Jacques Pain, cet ouvrage et son auteur, Marie-Laure Viaud, ont obtenu en 2004 le prix « Le Monde de la recherche universitaire ». Les principaux résultats de cette recherche ont donc été publiés dans la collection « Partage du savoir » aux PUF, avec une préface d'Antoine Prost.

Le propos de cette jeune chercheuse, historienne de formation, est de dresser un bilan d'ensemble des collèges et lycées « différents » du second degré dans l'enseignement général en France depuis 1945 (soit une trentaine d'établissements publics ou privés) et d'étudier au moyen d'enquêtes de terrains les logiques institutionnelles, sociales, affectives à l'œuvre dans ces écoles.

Ce bilan est dressé par l'exploration d'archives écrites et la conduite d'entretiens avec des promoteurs actuels et avec des « anciens » de l'ensemble des écoles « différentes ». Les enquêtes de terrain, menées dans douze écoles, consistent en des observations longues et des entretiens approfondis avec enseignants, parents et élèves ; dans trois établissements, la chercheuse a conduit des observations sur plusieurs semaines. Le premier intérêt de cet ouvrage tient donc à l'ampleur et à la diversité des matériaux recueillis.

Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur retrace rapidement l'histoire mouvementée des écoles différentes en France pour se consacrer ensuite à l'étude de leurs traits caractéristiques.

Qu'est-ce qu'une école différente ? Il n'est pas aisé de répondre à cette question. Antoine Prost le souligne dans sa préface : « Il est plusieurs façons de refuser d'être un établissement ordinaire et toutes les différences ne se focalisent pas sur les mêmes objectifs ni ne produisent les mêmes résultats. »

Dans l'enseignement public, ces établissements sont rares et faciles à repérer tant leurs fonctionnements les distinguent des collèges et lycées du tout venant. Au demeurant ces écoles constituent un « monde d'interconnaissance ou d'interrelations. » (p. 6), des réseaux de militants qui se reconnaissent dans les mêmes filiations avec les pionniers de l'éducation nouvelle et dans les mêmes combats avec les responsables administratifs de l'éducation nationale. Il est plus délicat de repérer les établissements privés : certains dont l'organisation et les pratiques sont proches des structures publiques, ne font pas partie de ces réseaux.

Précisons que ce « si petit monde » des écoles différentes, Marie-Laure Viaud l'a bien connu, en tant qu'élève, enseignante et militante pédagogique. Elle le décrit avec finesse, et empathie et à la juste distance, aidée en cela par la rigueur que demande une recherche universitaire. On trouvera de belles pages sur le rapport de la chercheuse avec son objet et sur ses relations avec les équipes éducatives.

Ces écoles différentes se distinguent entre elles par leur projet, leur mode d'organisation et de fonctionnement, leur public. Les lignes de clivage sont idéologiques : certains établissements affichent explicitement une volonté de transformation sociale et politique. Ce n'est évidemment pas le cas d'autres écoles, privées et coûteuses qui se réfèrent elles aussi à l'éducation nouvelle. Une autre ligne de partage concerne la question de l'autorité de l'adulte. L'étude minutieuse des établissements permet à l'auteur de proposer une typologie

qui distingue d'une part « les écoles adaptées » qui regroupent les établissements de type « lycée centré sur l'élève » et « collège épanouissement » et d'autre part les « écoles intégrales » qui rassemblent « l'école non directive » et « l'école institutionnalisée ».

Les « écoles adaptées » prennent en compte les besoins individuels, affectifs et intellectuels de chaque élève mais conservent comme objectif majeur l'acquisition des savoirs scolaires. Les lycées « centrés sur l'élève » se fondent ainsi sur la demande de jeunes d'accéder à une formation ou de préparer le baccalauréat dans une école tout en étant traités comme de jeunes adultes responsables. Les « collèges épanouissement » se fondent sur le désir des enseignants de conduire les élèves à une réussite scolaire tout en les aidant à s'épanouir en tant que personne.

Les projets des « écoles intégrales » sont d'une autre envergure. Leurs promoteurs auraient l'ambition de « donner une éducation globale de l'individu et de former des citoyens capables de s'engager dans une transformation active de la société. » (p. 49). Priorité est donnée à l'épanouissement de toutes les potentialités de la personne et aux apprentissages « dans le fil de la vie ». Mais les voies pour atteindre ces objectifs sont opposées. Alors que les « écoles non-directives » refusent toute forme de contrainte sur la scolarité individuelle de chacun et offrent donc une liberté totale aux élèves, dans les écoles « institutionnalisées », la conquête de la liberté et de l'autonomie passe par des pratiques et des organisations très structurées. Les observations conduites par l'auteur montrent d'ailleurs que les enseignants des écoles institutionnelles sont très exigeants et assument leur place d'adulte.

Quel que soit le type d'établissement fréquenté, école « intégrale » ou école « adaptée », les élèves rencontrés par la chercheuse se disent heureux de venir à l'école. Les violences et les dégradations sont d'ailleurs quasi-inexistantes et même les plus critiques des élèves manifestent un sentiment d'affiliation très marqué.

Le discours des enseignants est plus désenchanté. Travailler dans des établissements différents semble une expérience intense, porteuse d'enthousiasmes mais aussi de désillusions et de deuils. La deuxième partie de l'ouvrage, intitulée : « Relations interpersonnelles, représentations collectives, mythes », le démontre amplement.

Dans cette partie, la chercheuse présente une approche psychosociologique des équipes éducatives. Elle explore tour à tour les relations ambivalentes de ces équipes avec « l'extérieur » (administration, chercheurs, autres écoles différentes, opinion publique), les difficultés du travail collégial, les relations au sein de l'équipe et avec les élèves. Elle montre ainsi l'immense investissement

déployé pour ouvrir et faire fonctionner une école différente. Mais cet engagement massif des enseignants ne s'accompagne pas toujours d'un intérêt pour les questions d'enseignement/apprentissage. Ainsi, dans des écoles non-directives, certains enseignants considèrent que la suppression des contraintes et les relations affectives fortes suffiraient à susciter le désir d'apprendre et remplaceraient « remplacer » (p. 201) la pédagogie entendue comme une manipulation des élèves. Au final, l'auteur démonte les composantes du mythe de l'école idéale et de l'élève idéal qui habite les équipes et décrit les interactions entre ces représentations idéalisées et les conditions de fonctionnement réel. Toutes ces questions sont traitées par des analyses nuancées et respectueuses des personnes qui prennent appui sur les travaux de R. Kaes et de D. Anzieu.

Un point sur lequel on aimerait revenir concerne la question des relations souvent difficiles avec « l'extérieur ». Plusieurs des enseignants interviewés manifestent le sentiment que le monde leur est hostile et se méfient de l'extérieur y compris des chercheurs – à ce propos Marie-Laure Viaud analyse avec beaucoup de finesse la complexité de ses relations avec les équipes rencontrées. Cette tentation du repli sur soi reçoit diverses explications. Dans l'espace de cette note de lecture, on se contentera d'attirer l'attention du lecteur sur les effets désastreux, selon l'auteur, des attitudes contradictoires de l'administration de l'éducation nationale. En effet, malgré les encouragements de certains administrateurs, les tergiversations et l'inertie de l'encadrement intermédiaire font que, dans l'enseignement public, la plupart de ces établissements hors norme, hors cadre sont ouverts dans des conditions difficiles, au terme de luttes épuisantes : locaux de fortune, matériel indigent, postes provisoires, absence d'accompagnement institutionnel. C'est dans des conditions particulièrement défavorables que les équipes déjà malmenées sont sommées de faire la preuve de leur efficacité. Bel exemple de communication paradoxale et « d'effort pour rendre l'autre fou » (p. 235) ! Selon Marie-Laure Viaud, ces situations qui entraînent auto-surmenage (au sens où l'entend Norbert Alter) et épuisement entament les capacités critiques des équipes.

Quelques établissements néanmoins semblent échapper à ces pièges. Ils partagent des traits communs : la mise en place de moyens techniques et intellectuels pour prendre du recul sur les pratiques, un fonctionnement collectif relativement structuré, des objectifs ajustés aux conditions et à la durée de la scolarité dans l'école, une formation en continu des équipes éducatives dans et hors l'éducation nationale. Enfin, ces écoles « se protègent de l'institution » (p. 238) car elles sont soutenues par des personnalités médiatiques. L'ouvrage s'achève sur l'énoncé

de pistes de recherches à ouvrir. Des recherches sont à mener sur le devenir des élèves scolarisés dans ces établissements. Des comparaisons avec des écoles différentes dans d'autres pays européens seraient également fructueuses.

Pour conclure, on soulignera que cet ouvrage passionnera tous ceux qui sont à la recherche de pistes nouvelles

pour l'école, mais aussi les chercheurs en éducation qui disposent désormais d'un ouvrage de référence pour la connaissance des évolutions pédagogiques en France depuis 1968.

Marie-Anne Hugon

Centre de recherche en éducation et en formation
Université Paris X-Nanterre